

# BABYLONIA

Rivista  
per l'insegnamento  
e l'apprendimento  
delle lingue

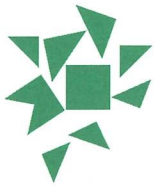
Zeitschrift  
für  
Sprachunterricht  
und Sprachenlernen

Revue  
pour l'enseignement  
et l'apprentissage  
des langues

Rivista  
per instruir  
ed emprender  
linguatgs

A Journal  
of Language  
Teaching  
and Learning

## N3/2000



**Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht**  
**Les manuels dans l'enseignement des langues secondes**  
**I manuali nell'insegnamento delle lingue seconde**  
**Manuals en l'instructiun dals linguatgs**

Lehrmittel und Lernmaterialien: Didaktische Herausforderungen für die Erneuerung  
des Fremdsprachenunterrichts

Materiali e manuali: sfide didattiche per il rinnovamento dell'insegnamento

Les moyens d'enseignement dans leur contexte politique et culturel régional  
Lehrwerke im politischen und kulturellen Kontext auf regionaler Ebene

Unterrichtsmaterialien und Lehrwerke für verschiedene Ansprüche: Im Urteil der  
Lehrkräfte

Des moyens didactiques pour des exigences diverses: l'opinion des enseignants

12 Kantone dafür - 13 Kantone dagegen: Das Frühenglisch spaltet die Schweiz. Und  
was nun?

12 cantoni in favore - 13 contro: l'introduzione dell'inglese precoce spacca la Svizzera.  
E adesso?



Babylonia

**Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht  
Les manuels dans l'enseignement des langues secondes  
I manuali nell'insegnamento delle lingue seconde  
Manuals en l'instructiun dals linguatgs**

**Responsabile di redazione per il tema:  
Francesca Roncoroni, Università di Berna**

Con contributi di  
Jean-François de Pietro (Neuchâtel)  
Peter Klee (Speicher)  
Anne Leopold-Mudrack (St. Ursen)  
Christine Le Pape Racine (Hüttikon)  
Matthias Marschall (Carouge)  
Maddalena Martini (Genova)  
Martin Müller (Freiburg)  
Michel Nicolet (Neuchâtel)  
Claudio Nodari (Zürich)  
Itziar Plazaola Giger (Carouge)  
Francesca Roncoroni (Bern)  
Jean Rüdiger-Harper (St. Gallen)  
Rudolf Walther (Belp)  
Lukas Wertenschlag (Middes)

Con un inserto didattico di  
Mireille Venturelli (Bellinzona)

Babylonia  
Trimestrale plurilingue  
edito dalla  
Fondazione Lingue e Culture  
cp 120, CH-6949 Comano  
ISSN 1420-0007  
no 3 / anno VIII / 2000

# **Pubblicità**

**Sommario**  
**Inhalt**  
**Sommaire**  
**Cuntegn**

	<b>4</b>	<b>Editoriale</b>	
<b>Tema</b>		<b>Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht</b> <b>Les manuels dans l'enseignement des langues secondes</b> <b>I manuali nell'insegnamento delle lingue seconde</b> <b>Manuals en l'instruction dals linguatgs</b>	
	<b>6</b>	<b>Lehrmittel 2000: Didaktischer Konsens und Realisierungsvielfalt</b> <i>Francesca Roncoroni</i>	
	<b>10</b>	<b>Le choix de nouveaux moyens d'enseignement d'allemand</b> <i>Michel Nicolet</i>	
	<b>14</b>	<b>Fremdsprachenunterricht und Lehrwerkentwicklung im Umfeld föderalistischer Schulstrukturen</b> <i>Rudolf Walther</i>	
	<b>17</b>	<b>La transposition didactique de notions communicatives dans les manuels de langue seconde</b> <i>Itziar Plazaola Giger, Matthias Marschall</i>	
	<b>22</b>	<b>EOLE, des outils didactiques pour un éveil aux langues, ou: les moyens d'enseignement ont-ils une âme?... </b> <i>Jean-François de Pietro</i>	
	<b>26</b>	<b>Unterrichtsmaterialien für den zweisprachigen Unterricht</b> <i>Anne Leopold-Mudrack</i>	
	<b>30</b>	<b>The Eponymous Coursebook</b> <i>Jean Rüdiger-Harper</i>	
	<b>32</b>	<b>L'insegnamento del tedesco L2 e i libri di testo in Italia</b> <i>Maddalena Martini</i>	
	<b>35</b>	<b>“Envol” prend son essor</b> <i>Christine Le Pape Racine, Peter Klee</i>	
	<b>40</b>	<b>“Wie und was kann ich damit lernen?”</b> <i>Lukas Wertenschlag</i>	
	<b>46</b>	<b>Die eigene Brille putzen...</b> <i>Martin Müller</i>	
	<b>51</b>	<b>Deutsch für fremdsprachige Kinder – ein neues Lehrmittel entsteht</b> <i>Claudio Nodari</i>	
	<b>54</b>	<b>Die Meinung der EnglischlehrerInnen “Hotline” auf dem Prüfstand</b> <i>Francesca Roncoroni</i>	
<b>Inserto didattico</b>		<b>No. 37 “BD” comme Beaucoup D’histoire</b> <i>Mireille Venturelli</i>	
<b>Curiosità linguistiche</b>	<b>56</b>	<b>Ah! Ces désinences latines!</b> <i>Hans Weber</i>	
<b>Bloc Notes</b>	<b>58</b>	L'angolo delle recensioni	
	<b>63</b>	Informazioni	
	<b>66</b>	Attualità linguistiche - Actualités des langues - Sprachen aktuell	
	<b>68</b>	Programma, autori, impressum	

## Editorial Editoriale



**L**e résultat négatif de la votation sur la nouvelle loi scolaire fribourgeoise, dont l'enjeu consistait en l'introduction d'un enseignement bilingue généralisé dans les écoles du canton, représente un *échec* de la politique linguistique de la Suisse et un avertissement aux pédagogues, didacticiens et linguistes engagés dans le développement de nouvelles démarches d'apprentissage des langues: une part importante de la population, et du corps enseignant, ne semble pas prête à suivre les propositions ambitieuses qui se multiplient ci et là...

On peut certes tenter de trouver diverses explications à ce vote négatif. Mais le problème nous semble plus profond. Tout se passe comme si les véritables innovations (l'enseignement bilingue par exemple) n'étaient soutenues que dans la mesure où elles restent cantonnées dans des limites expérimentales, tant qu'il n'y a pas derrière elles un projet social et politique plus large, qui concrétiserait le plurilinguisme de notre pays et mettrait en valeur sa richesse culturelle; tout se passe comme s'il fallait absolument apprendre une autre langue nationale durant la scolarité obligatoire — au nom de cette notion de plus en plus passe-partout qu'est la "cohésion nationale" — mais sans qu'il importe qu'on la sache vraiment: les *vraies* priorités, économiques, sont ailleurs...

Le débat actuel sur l'introduction précoce de l'anglais ne fait que confirmer notre constat. Certes, la CDIP (voir p. 63) n'a pas définitivement tranché, et la volonté d'enseigner deux langues dès l'école primaire ne peut être perçue que positivement. Mais il n'en reste pas moins que nous sommes en train d'échouer dans la mise en valeur de notre diversité linguistique.

Ces deux événements sont d'ailleurs liés et ils nous forcent à interroger — une fois de plus — la question des langues en Suisse: qu'avons-nous fait pour que les élèves apprennent *vraiment* la seconde langue nationale? qu'avons-nous fait pour concrétiser l'article 70 de la nouvelle Constitution fédérale? qu'avons-nous fait pour intégrer les autres langues présentes dans nos villes et dans nos classes?... C'est dans ce contexte qu'il faut dès lors examiner, comme une *hypothèse pédagogique parmi d'autres*, la question de l'enseignement précoce de l'anglais.

Ce numéro porte sur les manuels pour l'enseignement des langues 2: quelle place leur donner dans l'enseignement? quelles en sont les orientations actuelles? des manuels peuvent-ils être conçus dans le cadre d'un enseignement bilingue? Toutes ces questions s'inscrivent dans la réflexion que nous nous devons de reprendre. Mais, de grâce, qu'on laisse alors à l'école le choix des moyens qu'il s'agit de mettre en oeuvre pour atteindre les buts que la société lui assigne et qu'on ne vienne pas, après coup, dire qu'il faut enseigner l'anglais... mais sans que les élèves le sachent trop bien car notre identité et notre richesse linguistique pourraient être menacées... (réd.)

**L** risultato negativo della consultazione sulla nuova legge scolastica friburghese, in cui la posta in gioco era l'introduzione dell'insegnamento bilingue generalizzato nelle scuole del cantone, costituisce una sconfitta per la politica linguistica della Svizzera, e un monito agli insegnanti e ai linguisti impegnati ad elaborare nuove forme di apprendimento delle lingue: una parte consistente della popolazione e del corpo insegnante non pare disposta a seguire le ambiziose proposte che fioriscono qua e là...

Certo, si potrebbero avanzare diverse spiegazioni per questo voto negativo. Ma il problema, ci sembra, è un altro ed è più profondo. È come se le vere innovazioni, ad esempio l'insegnamento bilingue, siano sostenute solo se restano entro i limiti di sperimentazioni ben circoscritte, fintanto cioè che non sono portatrici di un progetto sociale e politico più ampio, capace di concretizzare il plurilinguismo del nostro paese e di valorizzarne la ricchezza culturale; è come se occorresse assolutamente imparare un'altra lingua nazionale nella scuola dell'obbligo — in nome di un'idea di coesione nazionale sempre più *pass-partout* — ma senza che sia importante che la si impari *davvero*: le *vere* priorità, economiche, stanno altrove...

Il dibattito sull'introduzione precoce dell'inglese e su un'eventuale inversione dell'ordine di apprendimento dell'inglese e della seconda lingua nazionale è una chiara conferma di queste nostre constatazioni. D'accordo, la CDPE (cf. p.63) non ha ancora preso una decisione definitiva, e la volontà di insegnare due lingue fin dalle elementari non si può non recepire positivamente. Ma è un fatto che siamo incapaci di valorizzare davvero la nostra diversità linguistica. D'altronde, le due vicende sono collegate, e ci costringono a chiederci (ancora una volta): che cosa abbiamo fatto perché gli allievi imparino *veramente* la seconda lingua nazionale? Che cosa abbiamo fatto per concretizzare l'articolo 70 della nuova Costituzione federale? E per integrare le altre lingue presenti nelle nostre città e nelle nostre classi? È in questo contesto che va considerata — *come un'ipotesi pedagogica tra le altre* — la questione dell'insegnamento precoce dell'inglese.

Questo numero di *Babylonia* si occupa dei manuali per l'insegnamento delle lingue seconde: quale posto spetta al manuale nell'insegnamento? si possono realizzare nuovi manuali nella prospettiva dell'insegnamento bilingue? secondo quali orientamenti? Alcune domande perfettamente in sintonia con la riflessione che ancora una volta intendiamo rilanciare, di fronte agli attuali cambiamenti politici e sociali. Ma, per favore, sia lasciata alla scuola la scelta dei mezzi da porre in atto per conseguire gli obiettivi che la società le assegna, e non si venga poi a dire che bisogna insegnare l'inglese, ma senza che gli allievi lo sappiano troppo bene, poiché questo metterebbe a repentaglio la nostra identità e la nostra ricchezza linguistica... (red.)

**V**or kurzem hat das Volk des Kantons Freiburg ein Gesetz abgelehnt, das die Einführung des mehrsprachigen Unterrichts beabsichtigte. Dieses Ergebnis ist eine Niederlage für die schweizerische Sprachpolitik und zugleich ein Fingerzeig für jene Lehrkräfte, Didaktiker und Linguisten, die sich um innovative Ansätze im Sprachunterricht und – lernen bemühen. Ein bedeutsamer Anteil der Bevölkerung und der Lehrkräfte scheint nicht bereit zu sein, ambitionierten Vorschlägen zu folgen...

Erklärungen für diesen Entscheid gibt es vermutlich viele. Aber das Problem hat grundlegenden Charakter. Alles deutet darauf hin, dass einschneidende Innovationen wie der mehrsprachige Unterricht nur soweit Unterstützung finden, als sie die Grenzen des Experimentellen nicht überschreiten. Dies hat u.a. damit zu tun, dass sie von keinem politisch-kulturellen Projekt gestützt werden, das die Förderung und Kultivierung der mehrsprachigen und multikulturellen Ressourcen unseres Landes beabsichtigt. Alles deutet darauf hin, dass im Namen des nationalen Zusammenhaltes – ein Begriff, der zusehends zum passe-partout degradiert wird - in der obligatorischen Schule zwar unbedingt eine zweite Landessprache gelernt werden muss, aber deren Beherrschung ist offensichtlich nicht gefragt. Die wahren (ökonomischen) Prioritäten sind anderswo zu orten.

Die aktuelle Debatte um die Einführung des Englischen als erste Fremdsprache bestätigen diese Eindrücke. Die EDK (Vgl. S. 63) hat zwar diesbezüglich noch keine endgültige Empfehlung verabschiedet und der Wille, von der Primarschule an, zwei Fremdsprachen zu unterrichten ist positiv zu werten. Aber es ist unübersehbar, dass es unserem Land nicht gelingt, den eigenen sprachliche und kulturellen Reichtum auszunützen und zu fördern.

Die Aktualität dieser zwei eng verbundenen Fakten zwingt uns einmal mehr, die Sprachenfrage in der Schweiz neu zu stellen: Was haben wir getan, damit die jungen Generationen wirklich eine zweite Landessprache lernen konnten? Was haben wir getan, um den neuen Sprachenartikel der BV (Art. 70) umzusetzen? Was haben wir getan, um die anderen in unserem Lande gesprochenen Sprachen zu integrieren? Auch müssen wir die Einführung des Frühenglisch als eine pädagogische Hypothese wie jede andere diskutieren und unvoreingenommen nach den Konsequenzen fragen.

Diese Babylonianummer ist den Lehrmitteln gewidmet. Welche didaktische Tendenzen prägen deren Konzipierung? Welche Rolle sollen sie im Unterricht haben? Diese und andere Fragen fügen sich nahtlos in die angesprochene Reflexion ein. Aber bitte, die Schule soll schlussendlich darüber entscheiden können, was für Mittel zur Erreichung der von der Gesellschaft vorgegebenen Ziele eingesetzt werden sollen und, falls man Englisch will, sollte man es auch tunlichst vermeiden, im Nachhinein mit dem Vorwurf zu kommen, zu viel Englisch könnte der nationalen Identität und dem Zusammenhalt abträglich sein. (Red.)

**D**acurt ha il pievel dal chantun da Friburg refusà ina lescha che prevesaiva l'introducziun da l'instrucziun plurilingua. Quest resultat è ina terrada per la politica da linguas svizra ed en il medem mument ina frida per tals scolasts, didactichers e linguists che sa stentan per access innovativs en l'instruir e l'emprender linguas. Ina gronda part – la majoritad? – da la populaziun e dals scolasts na para betg d'esser disponida da seguir las propostas ambiziunadas...

Explicaziuns per questa decisiun datti probablamain bleras. Mo il problem ha in caracter fundamental. I para che innovaziuns fundamentalasm, sco l'instrucziun plurilingua, chattian be sustegn uschè ditg sco ellas sa movan entaifer in rom experimental. Quai vul dir ch'ellas na vegnan betg sustegnidas da projects politic-culturalas che intendan da promover e da cultivar las ressursas plurilinguas e multiculturalas en noss pajais. Tut para d'ir en quella direcziun, ch'ina secunda lingua naziunala stoppia exnum vegnir emprendida en la scola populara - quai en l'interess da la coerenza naziunala (in'expressiun che vegn degradada pli e pli ad in passe-partout) - betg dumandà èsi dentant dad er dominar questa lingua. Il cuntrari! Han ins tema da la maschaida da linguatgs e da la sperdita da la „lingua materna“ sgetta e netta? Èn ins da l'avis che l'identitad linguistic-territoriala saja smanatschada?

La debatta actuala davart l'introducziun da l'anglais sco emprima lingua estra en la scola obligatoria (cf. las iniciativas da la CDE) conferman questa impressiun. Bain ha la CDE anc betg deliberà ina recumandaziun definitiva ed er la voluntad d'emprender duas linguas estras en scola primara è da beneventar. Igl è dentant betg da survesair ch'i na reussescha betg a noss pajais da trair a niz e promover sia ritgezza linguistica e culturala. L'actualitad da quests dus fatgs colliads fermamain in cun l'auter ans sforza ina giada dapli d'ans tschentiar da principi la dumonda da linguatgs: Tge avain nus fatg per che la generaziun giuvna haja propi pudè emprender ina secunda lingua? Tge avain nus fatg per realisar e concretisar il nov artitgel da linguas da la constituziun federala (art. 70)? Tge avain nus fatg per integrar las autras linguas discurridas en noss pajais? Plinavant stuain nus discutir l'introducziun da l'anglais tempriv sco ina ipotesa pedagogica sco mintg'otra era e dilucidar sias consequenzas.

Quest numer da Babylonia è deditgà als meds d'instrucziun. Tge tendenzas didacticass segnan lur concepziuns? Tge rolla giovan els en l'instrucziun e surtut en l'instrucziun plurilingua? Quella ed autras dumondas s'integreschan directamain en la reflexiun gist numnada. Bun, la scola duai la fin finala decider, tge meds che duain vegnir impundids per cuntanscher las finamiras prendidas en mira da la societad. En cas ch'ins vul l'anglais, duessan ins dentant er evitar da vegnir a la fin cun la renfatscha che memia bler anglais pudessia periclità l'identitad e la coerenza naziunala.

## Tema

Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht  
Les manuels dans l'enseignement des langues secondes  
I manuali nell'insegnamento delle lingue seconde  
Manuals en l'instruction dals linguatgs

Francesca Roncoroni  
Bern

# Lehrmittel 2000: Didaktischer Konsens und Realisierungsvielfalt

**Manuali 2000: consenso didattico e diversità nell'applicazione**  
**Moyens d'enseignement 2000: consensus didactique et diversité dans l'application**

Die Beiträge dieser Publikation sollen einen Einblick in die aktuelle Lehrmittelproduktion der Schweiz vermitteln und die Realisierung fremdsprachendidaktischer Postulate in Lehrmitteln diskutieren, wie sie etwa auch im Gesamtsprachenkonzept für den L2-Unterricht vorgeschlagen wurden. Die Themen sind in einer horizontalen und in einer vertikalen Achse dargestellt. Die horizontale verfolgt Lehrmittel aus einer sprachpolitischen Optik: Sie beschreibt die aktuellen Auseinandersetzungen um die gängigsten L2-Lehrmittel, die in der welschen und deutschen Schweiz eingesetzt werden. Darunter fällt auch die Darstellung der Ergebnisse der Genfer Untersuchung zur kommunikativen Kompetenz in CH-L2-Lehrmitteln (NFP 33). Die vertikale Achse zielt auf eine Darstellung der wichtigsten fremdsprachendidaktischen Erkenntnisse, die im Zusammenhang mit Lehrmaterialien und Lernkonzepten in den letzten Jahren vorgestellt werden, wobei jeder Artikel einen in der Sprachlehrforschung diskutierten Begriff fokussiert, nämlich Immersion, Binnendifferenzierung, Interkulturalität, Multimedia und "Éveil au langage". Es ist hervorzuheben, dass ein grosser Teil der Beiträge von L2-LehrmittelautorInnen verfasst wurde und von ihnen eine Perspektive beleuchtet wird, aus der sich immer automatisch die Frage nach der Umsetzbarkeit theoretischer Fragestellungen in die Praxis stellt.

*Con questo numero cerchiamo di dare una visione generale sulla produzione di manuali e materiali L2 in Svizzera e di verificare fin dove i postulati della didattica delle lingue che si ritrovano anche nel cosiddetto "Gesamtsprachenkonzept" siano stati realizzati nei manuali recentemente pubblicati. I temi affrontati sono disposti su due assi, uno orizzontale, l'altro verticale. Sul primo asse si adotta un'ottica di politica linguistica per mettere a fuoco i dibattiti attorno alle scelte di manuali L2 nella Svizzera romanda e tedesca. In questo ambito vengono pure presentati i risultati di una ricerca sulla competenza comunicativa nella seconda lingua nazionale condotta nel quadro del PNR 33. L'asse verticale presenta invece alcuni aspetti emergenti nella discussione e nella ricerca didattica attuale. Gli articoli sono dedicati in particolare ai seguenti concetti: l'immersione, la differenziazione, l'interculturalità, l'éveil au langage e l'uso di multimedia. Va sottolineato che la maggior parte dei contributi sono di autori e autrici di manuali L2 e che quindi la prospettiva teorica assunta è sempre attenta alle esigenze della pratica.*

Dans ce numéro nous nous proposons de fournir une vue d'ensemble de la production de manuels et de supports didactiques pour les L2 en Suisse, et de vérifier jusqu'à quel point les postulats didactiques contenus dans le "Gesamtsprachenkonzept" ont été réalisés dans les matériels de publication récente. Les thèmes affrontés ici suivent deux axes majeurs, un premier horizontal, le second vertical. Le premier axe adopte une perspective de politique linguistique, pour cerner l'essentiel des débats sur les choix de manuels L2 en Suisse romande et alémanique. Dans la même partie, nous présentons les résultats d'une recherche sur la compétence communicative dans la seconde langue nationale, menée dans le cadre du PNR 33. L'axe vertical touche un certain nombre de points chauds de la recherche et du débat actuel en didactique. Les articles sont consacrés en particulier aux notions suivantes: l'immersion, la différenciation, l'interculturalisme, l'éveil au langage, les multimédias. Il est intéressant de souligner que la plupart des contributions nous viennent d'auteurs et auteures de manuels L2, et que dès lors la perspective théorique choisie reste très attentive aux exigences de la pratique.

### **Funktion von Lehrmitteln**

Unerfüllbar hohe Erwartungen werden von Lehrenden an ein fremdsprachliches Lehrmittel gestellt: Es soll nicht nur die Neugier der Lernenden für die fremde Sprache wecken, sondern diese Motivation auch längerfristig aufrechterhalten, es soll auch Lernprozesse auslösen und das Lernpotenzial maximieren, relevante und nützliche Inhalte vermitteln und Möglichkeiten zur Selbstevaluation bieten. Es soll ebenfalls dem individuellen Lernstil und der Beeinflussung des Lernprozesses durch affektive Komponenten Rechnung tragen. Und Lernende würden von einem fremdsprachlichen Lehrmittel verlangen, dass es ihnen als Orientierungshilfe und Nachschlagewerk zur Klärung von sprachlichen Problemen dient, ihnen klare Sprechleitungen bietet und dass der Stoff intensiv und zugleich spielerisch dargeboten wird. Obwohl Lehrmittel niemals all diesen Bedürfnissen gerecht werden können, erfüllen sie eine Menge Funktionen im fremdsprachlichen Unterricht: Sie erleichtern den Lehrenden die Unterrichtsvorbereitung, indem sie ihnen die Sorge um den sprachlichen Progressionsverlauf, um den grammatikalischen Aufbau und um thematische Anregungen abnehmen und richtungsweisend die Gesamtlerntziele definieren. Sie ermöglichen den Lernenden, kommunikative Aufgaben zu übernehmen und mit Übungen und Texten Sprache in einem schulischen Gebrauch anzuwenden und sie zeigen ihnen, mit welchen Redemitteln welche Ziele erreicht werden können. Neuere Lehrmittel erleichtern zudem das selbständige Lernen und stellen Anlagen zu handlungs- und projektorientiertem Arbeiten in der Fremdsprache bereit.

Auch wenn im Klassenzimmer der Fokus vermehrt auf die Lernenden gerichtet wird, kreist die Organisation des Unterrichtsgeschehens immer noch um das Lehrmittel und geht von ihm aus. Allen konstruktivistischen

Lernansätzen und Forderungen zum Trotz definiert sich der fremdsprachliche Unterricht nach wie vor zu einem grossen Teil über Lehrmittel, eine Tatsache, die sich nicht so schnell ändern wird. Zwischen Lehrenden und Lernenden übernimmt das Lehrmittel eine vermittelnde Funktion. Über Lehrmittel wird gegenseitige Verständigung und Verbindlichkeit hergestellt und eine gemeinsame Sprache geschaffen. Sie stellen das Gelände dar, an dem sich Lehrende und Lernende festhalten können.

Angesichts der zunehmenden Komplexität des Unterrichtsgeschehens, das lerntheoretischen, fremdsprachendidaktischen und pädagogischen Kriterien genügen muss ohne die Individualisierung der verschiedenen Lernergruppen zu vernachlässigen, fallen Lehrmitteln überaus vielschichtige Aufgaben zu. Ihre Rollenzuschreibungen haben sich geändert: Im Klassenzimmer sind sie Animatoren, Ratgeber und Nachschlagewerke. Sie müssen Impulse geben, projektorientierte Arbeitsanlagen bereitstellen, den Lernenden zeigen, wie sie sich selber orientieren, Informationen beschaffen und induktiv die Grammatik erarbeiten können. In modularen Zyklen aufgebaut und flexibler gestaltet, sollten sie auf eine markierte Linearität in den Progressionen und auf ihre dominierende Stellung im Klassenzimmer verzichten. Der Paradigmawechsel von der Lehrbuchautorität zur Lernerzentriertheit scheint schwierig realisierbar. Hier sehen sich LehrmittelautorInnen der Herausforderung gegenübergestellt, wie sie die neuen medialen Möglichkeiten einsetzen und die Forderungen nach Lernerzentriertheit, Autonomie und Selbstevaluation einlösen.

### **Das "Produkt" Lehrmittel**

Lehrmittel sind kulturelle Produkte, die von gesellschaftlichen, ökonomischen, bildungs- und sprachpoliti-

schen sowie fremdsprachendidaktischen und –methodischen Faktoren zu äusserst komplexen Medien-erzeugnissen gestaltet werden. Die Lehrmittelproduktion bedeutet einen Balanceakt zwischen all den von verschiedenen Seiten gestellten Anforderungen: Öffentliche Institutionen wie z.B. kantonale Erziehungsdirektionen, die ILZ für die deutsche Schweiz und das IRDP für die Roman- die, oder private Institutionen wie z.B. das Goethe-Institut geben Lehrmittel in Auftrag. Damit sind Adressaten, institutionelle Verwendungen des Lehrmittels, curriculare Einbindungen und Finanzierungen festgelegt. Vom Verlag werden die Bestandteile des Lehrmittels (welche Print-, Audio- und Computermedien) festgelegt, natürlich alle Druckvorgaben, Formate, und das Layout - und meistens auch die graphische Bearbeitung. Auf konzeptueller Ebene sind Empfehlungen und Begutachtungen verschiedener Gremien und Kommissionen als sinnvolle Ergänzungen im Produktionsprozess zu berücksichtigen. Die Schweiz hat ein weltweites Renommé als schulische Lehrwerkproduzentin: Graphische, buchdruckerische wie auch pädagogische Traditionen verbinden sich hier in idealer Weise zu Top-“Produkten”. Im fremdsprachlichen Sektor ist sie nicht nur für didaktische Konzeptualisierungen, für linguistisch sorgfältige Ausarbeitungen der Materialien, sondern auch für innovative Publikationen bekannt. Schweizer Lehrmittel bürgen für Qualität; abzulesen ist dies an der hohen Preisverleihquote. Als viersprachiges Land mit einer ausgeprägten Sprachenpolitik ist zudem die beachtliche Quantität an regionalen Publikationen hervorzuheben, die flexibel und innovativ auf lokale sprachpolitische Eigenheiten reagieren können, leider aber auch kantonale Koordinierungen erschweren.

### Zur Lehrwerkforschung

L2-Lehrmittel sind getreuliche Abbilder der jeweiligen Fremdsprachmethoden: Wenn früher Lehrmittel mit Nachdruck ausschliesslich eine Methode als lerntheoretisches Credo vertraten, fassen Lehrmittel heute verschiedene in der Fremdsprachendidaktik postulierte Ansätze zusammen, die vor allem aus den theoretischen Erkenntnissen über Lernprozesse im Spannungsfeld der Lernpsychologie und der Pädagogik in den letzten Jahren entwickelt wurden.

In den 80-er Jahren wurden in der Pädagogik die Forderungen nach Autonomie (Holec, 1988), Eigenständigkeit und Selbstverantwortung laut, "lernen lernen" als pädagogisches Leitziel für eine Schule, die den Anforderungen einer mündigen Gesellschaft Rechnung tragen sollte. Heute differenziert König (1999:70) die Anliegen zum selbstbestimmten Handeln in folgende Schritte aus:

- Nachdenken über die eigene Lernerrolle;
- Zuweisung aktiver Rollen und Freiräume;
- Mitbeteiligung an der Produktion von Materialien;
- Evaluation des eigenen (Lern)verhaltens;
- Graduelle Integration von autonomiefördernden Ansätzen;
- Rolle der Lehrerhandreichungen.

König geht von der Idee eines Lernalters als Konsument und Produzent aus. Wenn er die Mitbeteiligung an der Produktion von Materialien postuliert, fliessen hier die Erkenntnisse der konstruktivistischen Lerntheorie mit ein, die besagt, dass Lernen immer eine individuelle Rekonstruktion von Weltwissen bedeutet und die Funktion von Lehrmaterialien nur die Dokumentation von Lernprozessen sein kann. Konsequenterweise müssten diese also von den Lernenden selber erstellt werden, da die in einem traditionellen Sinne konzipierten Lehrmittel gewonnenes Wissen kanonisieren

und der Dynamik des Lernens nicht Rechnung tragen. Es zeichnet sich - obschon nicht in dieser Radikalität - doch ein Paradigmawechsel für Lehrmittel ab: Wohl bieten Lehrmaterialien Lernanlässe an, versuchen aber zunehmend, die Entscheidungen über das eigene Lernen den Lernenden selber zu überlassen.

Zudem beeinflusst der interkulturelle Forschungsansatz die L2-Lehrmittelproduktion immer stärker. So setzen sich fünf von elf Beiträgen in der neusten Publikation zur Lehrwerkforschung (Börner/Vogel, 1999) mit interkulturellen Aspekten auseinander. Lehrmaterialien müssen den Aspekten der Alltagskultur, den Rollenkonzepten und dem Personeninventar wie der Thematisierung von Minderheiten und Stereotypen vermehrt Aufmerksamkeit schenken und Fremdwahrnehmung als interaktive Auseinandersetzung mit dem Fremden interpretieren. Auch die Aspekte der Sprachreflexion und des Sprachenvergleichs sollten als Diskussion kontinuierlich einbezogen sein.

Generell ist zur Lehrwerkforschung zu bemerken, dass sie in der internationalen Sprachlehrforschung und Fachdidaktik so gut wie inexistent ist, und dass LehrmittelautorInnen noch nicht einmal in Ansätzen auf eine Theorie des Lehrwerks zurückgreifen können. Wohl gibt es anhand von Kriterienkatalogen Analysen zu bestehenden Lehrmitteln; diese wurden mit dem Ziel durchgeführt, Instrumente für die Lehrmittelauswahl zu erarbeiten. Hingegen fehlen jegliche Messinstrumente zum Lernerfolg und zur Wirksamkeit von Lehrmitteln, und die wenigen Mikroanalysen zu detaillierten Fragestellungen<sup>1</sup> liefern nur stark begrenzte Aufschlüsse über die analysierten Lehrwerke. Und obwohl Evaluationen von Lehrwerken, wie diejenigen von Kast/ Neuner (1994) und Nodari (1994) sich als Beiträge zur Lehrwerktheorie verstehen, vermochten auch sie nicht, eine wissenschaftliche Diskussion auszulösen.

Diese Forschungslücke wird erst ausgefüllt werden, wenn Institutionen bereit sind, Evaluationen von Lehrmitteln systematisch in den Auftrag der Lehrmittelproduktion mit einzu beziehen; dadurch würden auch Rückwirkungen auf die Grundlagenforschung erzielt.

### Lehrmittel 2000: Versuch einer Bilanz

Ziel dieser Babylonia-Nummer ist es, die Forderungen der Sprachlehr- und lernforschung, die vor circa zehn (und mehr) Jahren an Lehrmittel gestellt wurden, in einem bescheidenen Masse zu überprüfen und zu bilanzieren: Ermöglichen Lehrmittel echte Kommunikationsanlässe? Fördern sie die Entwicklung von Eigenständigkeit? Stellen sie den Lernenden lernerzentrierte Aufträge? Welche Möglichkeiten gibt es, die Binnendifferenzierung in Lehrmitteln wirksam aufzubauen? Erfüllen sie die interkulturellen und sprachreflektierenden Ansprüche? Welche Möglichkeiten zum Selbststudium ergeben sich mit den neuen medialen Hilfsmitteln? Hier setzen auch die Beiträge dieser Nummer an: Postulate wie kommunikative Kompetenz, Binnendifferenzierung, Modularität, interkulturelle Kompetenz, *Éveil au langage* und Medieneinsatz werden aus der Perspektive der Praxis diskutiert.

Die Beiträge sollen einen Überblick über die schweizerische Lehrmittel"szene" geben: Auf horizontaler Achse befassen sich die Beiträge mit Darstellungen der Lehrmittelpolitik in der Romandie und in der deutschen Schweiz.

So setzen sich die Beiträge von M. Nicolet und R. Walther mit der Koordination des Lehrmittelgebrauchs auf kantonaler Ebene auseinander. Unabhängig voneinander ziehen beide ähnliche Schlussfolgerungen aus der kantonalen Lehrmittelpolitik: M. Nicolet fordert, dass diese heute interkantonal

geregelt werde und schlägt für deren Gelingen verschiedene Massnahmen vor.

R. Walther zeigt, wie sich die heutige politische Diskussion um die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts auf die Erarbeitung eines neuen Lehrmittels auswirkt; er warnt vor einer Wiederholung des Fehlers, der vor 20 Jahren zu der Aufspaltung der Französisch-Lehrmittelentwicklung geführt hat.

Der vertikalen Achse lassen sich diejenigen Beiträge zuschreiben, die sich jeweils mit einer spezifischen fremdsprachendidaktischen Fragestellung befassen. Im Spannungsfeld zwischen theoretischer Auseinandersetzung und tauglichen Umsetzungen für die Praxis diskutieren LehrmittelautorInnen fremdsprachendidaktische Themen wie kommunikative Kompetenz, Binnendifferenzierung, Modularität, interkulturelles Lernen, *Éveil* au langage und Multimedia.

Die Zusammenfassung einer wissenschaftlichen Untersuchung von M. Marschall und I. Plazaola Giger zum didaktischen Postulat der kommunikativen Kompetenz in Lehrmitteln ist aus einer Nationalfondstudie (Projekt 33) entstanden; hier legen sie –gerafft– ihre Ergebnisse vor und müssen feststellen, dass die in Lehrmitteln eingebauten Sprechakte der pragmalinguistischen Theorie nur partiell gerecht werden.

Im Artikel von P. Klee und Ch. Le Pape werden Binnendifferenzierung und Modularität im neu erschienenen Französischlehrmittel "Envol" fokussiert. Anhand des neuen Lehrmittels wird genau aufgezeigt, wie Binnendifferenzierung und Modularität in das Lehrmittel eingebaut wurden und wie damit umzugehen ist - eine echte Hilfe zum prozessorientierten Arbeiten.

L. Wertenschlag stellt anhand von ganz konkreten Beispielen aus "Moment mal" den Einsatz von Multimedia vor. Von Zielbeschreibungen ausgehend, wird vorgeführt, mit wel-

chen multimedialen Einsatzmöglichkeiten diese erreicht werden können.

Die Beiträge von M. Müller und C. Nodari sind im interkulturellen Bereich anzusiedeln. M. Müller erläutert interkulturelles Lernen als Paradigmawechsel im Kopf, als Haltung, die qua Fremdwahrnehmung in einem kontinuierlichen Wechselverständnis mit dem Eigenen zu einer veränderten Selbstwahrnehmung führt.

Als aktuelles Projekt präsentiert C. Nodari das Konzept des neu zu erscheinenden Lehrmittels für Ausländerkinder in seiner Entstehungsphase.

Immersion und *Éveil* au langage sind sicher die noch am wenigsten in unserem L2-Unterricht integrierten Forderungen. Hier setzen die beiden Beiträge von A. Leopold-Mudrack und J.-F. de Pietro an: Leopold-Mudrack versucht, anhand von immersiven Materialien für den Frühunterricht Deutsch aufzuzeigen, welche Aspekte bei der Herstellung von zukünftigen immersiven Materialien vermehrt beachtet werden müssten.

Und J. F. de Pietro erwägt eine bessere Vernetzung von Sprachinhalten und Sprachreflexion in Lehrmitteln. Schliesslich widmen sich zwei Beiträge den Problemen von Englischlehrmittel"konsumenten": Jean Rüdiger-Harper beschreibt die Qual der Lehrmittelwahl im unübersichtlichen Dickicht der Englischlehrmittelproduktion.

In einer von mir durchgeführten Umfrage bei Lehrerinnen zum Lehrmittel "Hotline" werden ihre Arbeitsvorgehen und Lehrmittelinterpretationen etwas beleuchtet. Leider war es nicht möglich, auch die Meinungen der eigentlichen AdressatInnen, der SchülerInnen einzuholen.

### Perspektiven

Das Lehrmittel wird auch in Zukunft eine Funktion im Fremdsprachen-

unterricht beibehalten. Was sich ändern wird, was sich schon geändert hat, ist sein Auftritt. Das autodidaktische Lernen, die multimediale Lernumgebung und der rasche Zugriff auf enorme Informationsmöglichkeiten wirken immer stärker auf die Lehrwerkproduktion ein. Und diese Gewichtsverlagerung auf ein prozessorientiertes Fremdsprachenlernen, das dem eher traditionellen, statischen Verfahren gegenübergestellt werden muss, bedeutet die wirkliche Herausforderung an neue Lehrwerkkonzeptionen.

### Anmerkung

<sup>1</sup> So z.B. die Untersuchung zur Beherrschung der Pronomen in 4 Französisch-Lehrwerken von Vogiatzis-Senn, 1987.

### Bibliographie

HOLEC, Henry (1988): *Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.  
KAST, B. / NEUNER, G. (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin und München, Langenscheidt.  
KÖNIG, Michael (1999): *Der Lerner als Konsument und/oder als Produzent*, in: BÖRNER, W. / VOGEL, K.: *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht*, Bochum, AKS-Verlag.  
NODARI, C. (1994): *Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur: pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung*, Aarau, Sauerländer.  
VOGIATZIS-SENN, Ch. (1987): *Méthodes de français à l'école secondaire en Suisse alémanique*, Bern, ED.

### Francesca Roncoroni

ist Lektorin für Italienisch und Fremdsprachendidaktik an der Universität Bern (Institut für Sprachwissenschaft) und Beauftragte für die Konzeptentwicklung Fremdsprachendidaktik an der Lehrerweiterbildung Bern.

Michel Nicolet  
Neuchâtel

## Le choix de nouveaux moyens d'enseignement d'allemand

L'exercice périlleux d'une politique de coordination de l'enseignement des langues en Suisse romande

*Dieser Beitrag analysiert das Vorgehen bei der Wahl neuer Deutschlehrmittel in der französischsprachigen Schweiz und zeigt die Schwierigkeiten der Koordination zwischen den Kantonen auf. Vor dem Hintergrund der sprachpolitischen Entscheidungen, die im Rahmen der EDK und in den Kantonen zur Frage des Fremdsprachunterrichts demnächst getroffen werden müssen, plädiert dieser Beitrag für ein zweispuriges Wahlverfahren: Einerseits müssen die in Frage kommenden Lehrwerke wissenschaftlich analysiert und erprobt werden, andererseits sind auch die Voraussetzungen für die Einführung – insbesondere in Bezug auf die Weiterbildung der Lehrpersonen – im Detail zu erheben und in den Entscheidungsprozess einzubeziehen.*

Près de dix ans après le lancement en Suisse romande de la réflexion sur la rénovation en profondeur des moyens d'enseignement et d'apprentissage de l'allemand à l'école obligatoire, l'ensemble des chefs de département de l'instruction publique des sept cantons totalement ou partiellement francophones, réunis dans le cadre de la CIIP (Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin), ont arrêté en mai 1998 une série de décisions portant sur le choix et les modalités d'introduction de nouvelles collections de moyens d'enseignement.

Ces décisions marquaient l'aboutissement d'un long processus dont nous allons retracer quelques étapes. La première a consisté en la mise en place en 1990 de la Commission Romande pour l'Enseignement de l'Allemand (CREA) chargée d'établir un état de situation de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande. Dans son rapport de mars 1992, la CREA établissait un "bilan mitigé de la réforme" engagée à la suite des recommandations de la CDIP de 1975 sur l'enseignement de la deuxième langue nationale. Cette critique s'appuyait sur le constat que les "objectifs définis dans les points de rencontre [CDIP, 1986] n'étaient pas réellement atteints". Les causes étaient à rechercher du côté de la méthodologie, jugée trop répétitive, des moyens d'enseignement, "frappés du syndrome de vieillissement", ainsi que du côté des lacunes de la formation des enseignants. Face à ce constat, la CREA proposait cinq objectifs, parmi les-

quels "le choix ou la création de moyens d'enseignement sur une nouvelle base méthodologique (modularité, échanges, technologies nouvelles)" de même que l'"introduction de nouvelles formes d'enseignement (immersion, précocité, intensification...)" et l'harmonisation des structures cantonales. Les recommandations contenues dans le document de la CREA donnaient un ensemble de critères à considérer dans le choix ou la réalisation de moyens d'enseignement.

Le groupe d'étude Langue II (4 à 9) a été mis sur pied en mars 1993 pour opérationnaliser ces propositions; son mandat était "d'analyser les moyens d'enseignement existants sur le marché et de déterminer si l'un ou l'autre correspondait à l'attente spécifique de l'école en Suisse romande." Il comprenait également l'étude et la concrétisation du concept de modularité esquissé par la CREA dans son document de 1992. Ce dernier aspect a été progressivement mis en veilleuse tant était grande la tâche de sélection au sein de l'offre en matière de moyens d'enseignement de l'allemand.

Le groupe d'étude Langue II a examiné près d'une trentaine de moyens d'enseignement, grâce à des grilles d'évaluation élaborées à Genève, à l'IRDP et au Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques (Braillard Strehler, B., Rochat, F. & Sieber, J., 1995). Au terme de cet examen, trois collections retenues (*Aurelia*, *Sowieso* et *Auf Deutsch!*) en raison de leur adéquation aux critères établis ont été proposées en vue d'une expérimenta-

tion dans les classes. Signalons que le choix s'est effectué sur la base du premier volume de chacune des trois collections, les suivants étant en préparation ou en projet! Les séries *Sowieso* et *Auf Deutsch!* avaient déjà été retenues au terme de l'évaluation réalisée dans le canton de Vaud (Braillard Strehler, B., et al., op. cit.) qui avait relevé leurs qualités respectives eu égard à des publics scolaires spécifiques: "*Sowieso remplit presque tous les critères que nous avons sélectionnés (sur le plan de la conception méthodologique et didactique). Ce nouveau moyen paraît très prometteur, principalement par l'accent qu'il met sur les stratégies d'apprentissage. Il offre des modalités de travail et des activités variées entraînant les quatre aptitudes*". (...) *Auf Deutsch!*, dont la progression peut paraître déroutante, présente cependant le grand avantage de favoriser l'enseignement différencié. Cette méthode est plus axée sur des réalisations pratiques en langue 2 (tâches à accomplir dans la langue-cible) et, par son approche plus intuitive, elle conviendrait plutôt à des élèves qui ne se destinent pas à des études longues." (p. 70).

Quant à *Aurelia*, les membres du groupe d'étude Langue II ont été rapidement séduits par ce moyen particulièrement adapté à de jeunes enfants et à un enseignement partiellement immersif. Cette collection a cependant été écartée par la suite, la préexpérimentation ayant montré qu'elle était trop exigeante du point de vue du niveau de maîtrise de l'allemand attendu des enseignants généralistes.

Les trois collections retenues ont été expérimentées durant quelques années dans des classes primaires et secondaires romandes. La mise à l'épreuve au niveau secondaire I a porté sur les collections *Sowieso* et *Auf Deutsch!*; elle a démarré en 1995/96 dans des classes de cinq cantons et s'est poursuivie jusqu'en 1997/98. Au

niveau primaire, l'expérimentation a concerné les collections *Auf Deutsch!* (pour la 5<sup>ème</sup> année) et *Tamburin* (pour les degrés 3 à 5), ce dernier moyen d'enseignement s'étant substitué à *Aurelia*. Elle s'est déroulée sur une année (1997/98) dans les classes de six cantons et a été prolongée en 1998/99 afin de vérifier le degré d'adaptation de la collection *Tamburin* à des élèves de 6<sup>ème</sup> année.

### Quelles décisions?

Les décisions prises par la CIIP en mai 1998 au terme de ce long processus de réflexion et d'expérimentation a conduit à une solution que l'on peut qualifier de "coordination souple" du fait de l'importante marge de manœuvre laissée aux cantons. En vertu de ces décisions, ces derniers étaient en effet invités à opérer des choix à trois niveaux:

- *anticipation de Tamburin en 3<sup>ème</sup> année*: la décision d'introduire *Tamburin* en 4<sup>ème</sup> année primaire étant commune, les cantons étaient placés devant le choix d'anticiper en 3<sup>ème</sup> année (ce que deux cantons, à l'heure actuelle, Genève et Jura, ont décidé de faire, d'autres cantons le prévoyant);

- *choix d'introduire Auf Deutsch! aux degrés 5 et 6*: les cantons pouvaient opter pour un changement de collection en 5<sup>ème</sup> (choix d'*Auf Deutsch!*) ou pour la poursuite de *Tamburin* (sur l'ensemble des cantons, seul deux ont renoncé à poursuivre avec *Tamburin* - Neuchâtel, où le secondaire I débute en 6<sup>ème</sup> année, et Vaud, où il commence dès la 5<sup>ème</sup>);
- *choix entre Auf Deutsch! et Sowieso dès la 7<sup>ème</sup> année*: sur les six cantons qui ont arrêté leur décision à ce degré d'enseignement, deux ont opté pour la première collection (Berne et Neuchâtel), deux pour la seconde (Genève et Valais), alors que les deux derniers (Jura et Vaud) ont décidé de combiner les deux collections.

Bien que plusieurs cantons se soient déclarés favorables au principe d'une "coordination forte" passant par l'imposition d'un modèle unique, les décisions prises traduisent la diversité des sensibilités et des situations cantonales. Il est intéressant, à ce propos, de relever que sur les six cantons ayant défini leurs choix (Fribourg n'a pas encore pris d'option pour le secondaire I), on trouve autant de solutions que de cantons!



Un maestro insegna agli allievi, manoscritto siciliano, seconda metà del XII sec.

### Les limites du processus de mise à l'épreuve des collections

Un constat s'impose: la mise à l'épreuve des collections n'a pas permis d'apporter d'éléments déterminants pour trancher valablement entre les différentes options en présence (types de collections, degrés et filières dans lesquels les introduire). Les positions étaient connues d'emblée, et à l'exception de *Tamburin*, les membres du groupe d'étude Langue II n'ont pas modifié significativement leurs appréciations. Les options préalables ont généralement été confirmées et ceci indépendamment des résultats de l'expérimentation; les choix effectués dans les cantons ont souvent fait intervenir des considérations extérieures à la mise à l'épreuve elle-même. C'est ainsi que le canton de Vaud a entériné la proposition figurant dans le rapport du CVRP (Braillard Strehler, B. et al. 1995) (*Sowieso*, pour les classes pré-gymnasiales et *Auf Deutsch!* pour les autres filières). Dans le canton de Neuchâtel, l'option pour *Auf Deutsch!* s'est imposée rapidement; quant à Genève, le choix de généraliser *Sowieso* a été pris avant même la fin de la phase de mise à l'épreuve. Le seul élément vraiment nouveau à mettre au compte de la phase d'expérimentation, et du grand succès rencontré par ce moyen auprès des enseignants et des élèves, concerne l'introduction de la collection *Tamburin* en 3<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année.

Parallèlement à la mise à l'épreuve, un début de polémique a été enregistré en 1997/98 à la faveur de deux études portant sur une analyse du contenu didactique et méthodologique du volume 2 de *Tamburin* et du volume 1 de *Auf Deutsch!*. Ces deux rapports, l'un genevois (Marschall, M. 1997) et l'autre vaudois (Braillard Strehler, B. 1997) ont conduit à des conclusions diamétralement opposées, rejetant sur l'une ou l'autre collection l'anathème de la "tradition" et de la non prise en compte du contexte de communication de la classe.

Pour M. Marschall, "*Les deux méthodes peuvent être considérées comme les représentants de courants opposés: Auf Deutsch! reste à bien des égards tributaire d'une approche behaviorise, qui mise sur l'efficacité d'un apprentissage par tournures (...). L'approche de Tamburin est différente non seulement en ce qui concerne la présentation des objets d'enseignement, mais également - et surtout - en ce qui concerne le contrôle de l'avancement des élèves. La méthode utilise la langue seconde systématiquement comme un outil de travail en classe, les situations de communication ne sont pas importées de l'extérieur, mais les activités langagières sont reliées aux activités en classe.*" (pages 18 et 19). De son côté, B. Braillard Strehler relève que si la méthode *Tamburin* est vantée pour son côté ludique "[Elle] n'est pas très novatrice dans sa conception méthodologique et didactique; elle est partiellement communicative et l'élève n'est pas vraiment au centre du processus d'enseignement/apprentissage". (...) *la méthode Auf Deutsch! s'inspire de courants qui sont développés actuellement dans l'enseignement des langues. En revanche, Tamburin semble être une méthode traditionnelle, mais communicative.*" (p.5)

Ce débat s'est rapidement essoufflé faute d'enjeux réels, les positions des uns et des autres étant connues et les "camps" respectifs déjà constitués...

### Quels enseignements?

Comme nous venons de le montrer, aussi bien l'analyse du contenu des collections que les résultats des mises à l'épreuve n'ont pas permis d'orienter de manière décisive les choix opérés dans les cantons tant les objets concernés semblent prisonniers de considérations et d'enjeux locaux. Les démarches qui ont entouré le renouvellement des moyens d'enseigne-

ment de l'allemand en Suisse romande se sont heurtées à deux groupes de difficultés.

Le premier concerne la démarche même d'évaluation des collections; il touche l'établissement de critères d'évaluation du contenu méthodologique et didactique suffisamment précis pour qu'ils soient reconnus comme valides, et pertinents, par les spécialistes et les personnes concernées, ainsi que la prise en compte, dans la procédure d'examen, de l'ensemble des dimensions intervenant dans le choix et l'introduction d'un moyen d'enseignement (niveau de formation du corps enseignant, etc.). Le débat engagé autour de *Tamburin* et *Auf Deutsch!* a montré, avec clarté, les limites d'une approche trop "orientée", ne se donnant pas les moyens d'une vraie discussion autour de critères scientifiques établis. On peut en outre signaler la difficulté d'opérer des choix dans un marché de l'édition aussi foisonnant que mouvant et d'analyser des collections en voie d'élaboration.

Une deuxième famille de difficultés a été mise en évidence; elle a trait à la nature intercantonale du processus et à l'objectif de parvenir à une coordination des décisions entre des cantons pris par leurs propres échéances, à l'intérieur d'enjeux scolaires et politiques spécifiques. Dans le cas des moyens d'enseignement d'allemand, nous avons vu combien il était difficile de faire coïncider ces divers calendriers, et leur rythme respectif, avec le temps des travaux d'évaluation et de préparation des prises de décision. A la veille de décisions importantes concernant la politique générale de l'enseignement des langues en Suisse, qui pourraient conduire les cantons à introduire un enseignement généralisé de l'anglais de manière plus précoce, l'exemple du renouvellement des moyens d'enseignement d'allemand est précieux en vue des démarches à mettre en œuvre afin de relever ce nouveau défi.

Si l'on veut éviter que chaque canton romand mène, pour son propre compte, les mêmes réflexions au plan méthodologique et didactique et s'engage séparément dans le choix de matériel didactique, un processus intercantonal semble s'imposer. Il faut toutefois prendre garde à ne pas reproduire les difficultés rencontrées lors du choix de nouveaux moyens d'enseignement d'allemand. On peut en tirer deux leçons principales.

La première porte sur la nécessaire mise en place d'un dispositif scientifique d'évaluation et d'expérimentation des moyens d'enseignement garantissant à la fois objectivité et systématisme des démarches adoptées. Dans la mesure du possible, ces démarches devraient porter sur l'ensemble des classes romandes des degrés concernés en considérant les spécificités cantonales et régionales comme des dimensions particulières. Elles devraient être confiées à un organisme à même d'assurer à ces dernières indépendance et rigueur.

Le deuxième point à considérer est en rapport avec le processus même d'implémentation de l'innovation, soit l'introduction des nouvelles collections. En parallèle à l'évaluation des moyens d'enseignement, il semble nécessaire d'entamer une réflexion sur les conditions à mettre en place (au niveau de la formation et de l'accompagnement des enseignants, de l'équipement des classes) pour garantir une bonne introduction d'un tel enseignement. Si l'évaluation des collections et la préparation de leur introduction font appel à des compétences et à des degrés de responsabilité spécifiques, elles représentent deux versants indissociables du même processus et devraient être pensées de manière rigoureuse et coordonnée.

### Références

BRAILLARD STREHLER, B. / ROCHAT, F. / SIEBER, J. (1995): *Was gibt's? Evaluation de moyens d'enseignement de l'allemand L2*, Lau-

sanne, Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.

BRAILLARD STREHLER, B. (1997): *Analyse comparative de deux méthodes pour l'enseignement de l'allemand langue seconde à l'école primaire*, Neuchâtel, COROME, document non publié.

CREA (Commission romande pour l'Enseignement de l'Allemand) (1992): *L'allemand dans la scolarité obligatoire en Suisse romande. Recommandations pour les futurs moyens d'enseignement / apprentissage*, Neuchâtel, IRDP & CREA.

CDIP (1986): *Points de rencontre pour l'enseignement des langues étrangères*, Berne, CDIP.

MARSCHALL, M. (1997): *L'entrée dans une nouvelle langue. Analyse comparative de deux méthodes pour l'enseignement de l'allemand langue seconde à l'école primaire*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, document non publié.

### Michel Nicolet

est collaborateur scientifique au secrétariat général de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin où il est responsable de divers dossiers en relation avec l'enseignement des langues étrangères. Docteur en psychologie, il mène également des recherches dans le domaine de la formation des jeunes migrants.

**Publicità Klett  
und Balmer**

Rudolf Walther  
Belp

## Fremdsprachenunterricht und Lehrwerkentwicklung im Umfeld föderalistischer Schulstrukturen

*Aujourd'hui, comme dans les années septante, on discute un rapport de la CDIP concernant l'enseignement d'une deuxième langue.*

*Le rapport de 1974 préconisait l'anticipation de cet enseignement de deux ou même trois ans et la coordination intercantonale de ce début précoce. Il fixait les objectifs à atteindre au cours de la scolarité obligatoire et stipulait la création de matériels pédagogiques appropriés.*

*Le texte suivant relate de façon sommaire les mesures que les autorités cantonales ont prises pour réaliser ces propositions et les difficultés qu'elles ont rencontrées. Il met en évidence la durée excessive du processus de réforme et explique pourquoi la création d'un manuel de français unique pour toute la Suisse alémanique s'est avérée impossible.*

*Pour mener à bien la réalisation de la nouvelle réforme proposée par la CDIP dans son "Concept général pour l'apprentissage des langues", les responsables actuels devraient absolument tenir compte des expériences faites pendant les vingt-cinq dernières années.*

Zur Zeit steht der Fremdsprachenunterricht im Zentrum der bildungspolitischen Diskussion. Es herrscht einerseits eine allgemeine Aufbruchstimmung, die sich von der angestrebten Reform eine wesentliche Verbesserung und Ausweitung der Sprachkompetenzen verspricht, andererseits drohen die Bemühungen um eine gesamtschweizerische Lösung an der kantonalen Schulhoheit zu scheitern. Dieser Zwiespalt ist nicht neu: ältere Lehrpersonen haben in den Siebzigerjahren dieselben Reformhoffnungen und dieselben interkantonalen Konflikte erlebt. Damals wie heute setzte die EDK eine gesamtschweizerische Expertenkommission ein, die Anträge zur Verbesserung der Situation formulieren sollte. Es kann heute wohl nützlich sein, einen kurzen Blick auf die damalige Situation zu werfen und die damals eingeleitete Entwicklung aus heutiger Sicht zu beurteilen. Die Wahrnehmung des damaligen Fremdsprachenunterrichts kann schwerpunktmässig durch drei Feststellungen umschrieben werden:

### **Unbefriedigende Kompetenz der Schulabgänger, vor allem im mündlichen Bereich**

In den Berufen, die Fremdsprachkompetenzen verlangten, wurde eine mangelnde Sprechfähigkeit festgestellt und kritisiert. Weiterführende Schulen beklagten sich über ungenügende Vorleistungen der abgehenden Schulen in sämtlichen Fertigkeiten, vor allem aber auch im mündlichen Bereich.

### **Die kommunikative Wende in der Fremdsprachendidaktik**

Es waren damals bereits Methoden und Lehrmaterialien in der Erprobung, die Wege und Möglichkeiten aufzeigten, wie mündliche Kommunikationsfähigkeit bereits bei Anfängern entwickelt werden konnte, ohne dass dabei auf dem System der Sprache aufgebaut wurde. So arbeiteten zum Beispiel in mehreren Kantonen Versuchsclassen mit den audiovisuellen Methoden "Bonjour Line", "Frère Jacques" und "La France en direct".

Es lagen auch bereits Ergebnisse von Befragungen und Leistungstests vor.

### **Unterschiedlicher Beginn des Fremdsprachenunterrichts in den einzelnen Kantonen**

Die wachsende Mobilität hob schlaglichtartig die unbefriedigende Situation des unterschiedlichen Beginns und der unterschiedlichen Stunden dotationen des Fremdsprachenunterrichts in den einzelnen Kantonen hervor. Während Kantone wie Basel, Bern, Freiburg und Wallis mit dem Fremdsprachenunterricht bereits in der 5. Klasse oder früher begannen, setzte der Französischunterricht in den übrigen Kantonen der Deutschschweiz erst nach der Selektion ein. Dies hatte zur Folge, dass Kinder bei einem Kantonswechsel entweder 2 Jahre Französischunterricht zu 5 Wochenstunden nachholen oder nach zweijährigem Französischunterricht wieder ganz vorne beginnen mussten.

**Bericht und Anträge der  
“Expertenkommission zur  
Einführung und Koordination des  
Fremdsprachenunterrichts in der  
obligatorischen Schulzeit” (EDK  
1974)**

Der 1974 vorgelegte Bericht verlangte eine Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts ins 4. oder (Minderheitsantrag) spätestens ins 5. Schuljahr, in den meisten Kantonen also in die Primarschule. (Eine Ausnahme bildeten Basel und Bern, wo die Primarschule nur 4 Jahre dauerte und der Französischunterricht schon seit Jahrzehnten im 5. Schuljahr, d.h. auf der Selektionsstufe einsetzte.)

Der Bericht formulierte neue Lernziele für den Fremdsprachenunterricht während der obligatorischen Schulzeit, die die Priorität der Mündlichkeit vor der Schriftlichkeit festlegten, und stellte Unterrichtsformen vor, die es erlauben sollten, diese Lernziele auch zu erreichen.

Die in den Versuchsklassen verwendeten Lehrmittel wurden überprüft und als nicht stufengerecht und für die Erreichung der neuen Lernziele als wenig geeignet bezeichnet. Es wurde deshalb der Antrag zur Schaffung neuer Lehrwerke gestellt und ausführlich begründet.

Im Anhang findet man ein Grobkonzept für die Entwicklung dieser Lehrwerke. Der vorverlegte Unterricht sollte durch folgende Merkmale geprägt sein:

- Spielerische Aktivitäten sollen Verstehensleistungen entwickeln und zu intuitiv-imitativem Sprechen führen.
- Sprechleistungen sollen nicht durch Forderung, sondern durch Gelegenheiten zu spontanem Reagieren in Situationen ausgelöst werden.
- Die Schriftlichkeit der Sprache und mit ihr die grammatikalische Bewusstmachung sollte erst später aufgebaut werden.

Ein Anforderungskatalog an die Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen schliesst den Bericht.

**Ergebnisse der Vernehmlassung**

Der Bericht mit den Anträgen wurde den Fachkommissionen der einzelnen Kantone und EDK-Regionen zur Begutachtung und Stellungnahme unterbreitet.

Die Rückmeldungen zeigten eine unterschiedliche Akzeptanz der Empfehlungen zwischen den Kantonen mit spätem Fremdsprachenbeginn und denjenigen mit bereits praktiziertem “Frühfranzösisch”.

Die Vorverlegung stiess jedoch überall auf wohlwollende Zustimmung. Bei den Zielformulierungen wollten Basel und Bern die Beschränkung auf die Entwicklung mündlicher Kompetenzen beim Anfängerunterricht auf keinen Fall akzeptieren: sie hatten in ihrer bisherigen Unterrichtspraxis im 5. und 6. Schuljahr auch im schriftlichen Bereich gute Resultate erzielt und die Erfahrung gemacht, dass die Kinder dieses Alters auch für Lesen



Socrate e Platone in un manoscritto del 1240.

und Schreiben motiviert sind.

Die Zusammenfassung der Vernehmlassung ergab eine Diskrepanz zwischen der Region an der Sprachgrenze (NW-EDK), die sich einen umfassenderen Einstieg in die neue Sprache wünschte, und den Kantonen der Ostschweiz, die die Vorverlegung erst noch realisieren mussten und mit einem möglichst "entlasteten" Einstieg zufrieden waren.

### Die Entwicklung der Lehrwerke

Der Wunsch nach einem einheitlichen Lehrmittel für die Deutschschweiz war aber so stark, dass die EDK verlangte, dass sich Vertreter beider Regionen zu Einigungsverhandlungen trafen, um einen allfälligen Kompromiss auszuhandeln. Ein Auseinanderdriften sollte unbedingt vermieden werden, um eine Koordination nicht bloss im Zeitpunkt des Beginns, sondern auch in den Bereichen Lernziele, Inhalte und Lernformen zu erreichen. Unter dem Vorsitz eines "Mediators" aus Solothurn (Dr. H. Weber) fanden Sitzungen abwechselnd in Bern und Zürich statt. Trotz intensiven Vermittlungsbemühungen konnte man sich beim Bereich Schriftlichkeit nicht einigen. Auf Grund des Schlussberichts musste die gleichzeitige Schaffung zweier unterschiedlicher Lehrwerke akzeptiert werden: Sie trugen die Arbeitstitel "Projekt A" und "Projekt B".

• **Projekt A** strebte den Aufbau mündlicher Kompetenzen ohne Einbezug der Schriftlichkeit an und umfasste nur die 2 Jahre des vorverlegten Primarschulunterrichts. Das Lernmaterial sollte als Vorspann für das auf der Sekundarstufe I verwendete Lehrmittel "On y va" dienen. Auf dieser Basis entstanden durch eine Aufteilung des Autorenteam die zwei für Zürich und die Ostschweiz bestimmten alternativen Lehrmittel "Le h risson" und "C'est pour toi".

• **Projekt B** setzte den Schwerpunkt ebenfalls auf die Mündlichkeit, bezog aber von allem Anfang an auch die Entwicklung der schriftlichen Kompetenzen mit ein. Im Gegensatz zum Projekt A umfasste es die gesamte Zeit der obligatorischen Schulzeit (4./5. - 9. Schuljahr) indem es den Lernstoff sinnvoll auf sämtliche Schuljahre verteilte und einen kontinuierlichen Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I ermoglichte. So entstand "Bonne chance!" für die Nordwestschweiz. Dieses wurde später auch von der Zentralschweiz übernommen. Die Schaffung der Lehrwerke wurde durch die unterschiedlichen Studentafeln in den einzelnen Kantonen (von 1 1/2 Lektionen bis zu 5 Lektionen pro Woche) wesentlich erschwert.

### Die heutige Situation

Die 1974-er Empfehlungen der EDK wurden nur langsam und zögerlich realisiert. Am ehesten standen die Lehrmittel bereit (z.B. "Bonne chance!": 1980). Zur Vorverlegung des Franz sischunterrichts in die Primarschule mussten in einzelnen Kantonen Volksabstimmungen gewonnen werden (SO, ZH). Erst in den Neunzigerjahren vollzog die Zentralschweiz als letzte Region die Vorverlegung. Damit wurde die EDK-Empfehlung von 1974 von allen Kantonen mit Ausnahme des Aargaus nach 20 Jahren erfüllt, wobei der geforderte Beginn im 4. Schuljahr in der Deutschschweiz nur von den Kantonen Freiburg und Wallis übernommen wurde, alle übrigen Kantone beginnen erst im 5. Schuljahr.

Heute muss festgestellt werden, dass die Reformen nicht alle Erwartungen erfüllt haben. Das neue Primarschulfranz sisch brachte in den Kantonen mit schwacher Stundendotierung (2 Lektionen pro Woche) nicht die erwartete Entlastung für die Sekundar-

stufe I. Als Gründe werden die mangelhafte Vorbereitung der Primarlehrkr fte und für die neuen Unterrichtsformen eine zu geringe Stundendotation genannt.

Auslöser für einen neuen Reformanlauf scheint also auch heute wieder die ungen gliche Effizienz des Sprachunterrichts zu sein. Und wieder setzte die EDK 1998 eine Expertenkommission ein, die ein Jahr später ihren Bericht "Gesamtsprachenkonzept" in die Vernehmlassung schickte. Dieses Konzept schlägt zur Verstärkung des Fremdsprachenunterrichts eine weitere Vorverlegung vor. Wieder stehen die Bildungspolitiker der einzelnen Kantone vor Entscheidungen. Wieder geht es um die Gewichtung von Koordinationsanliegen gegen kantons-eigene "Sprachlernkulturen". Im Gegensatz zu früher stellt sich jetzt zusätzlich noch die Frage nach der Abfolge der Sprachen: Frühenglisch oder Fr hfranz sisch? Unterschiedliche kantonale Abfolgen der Fremdsprachen werden die Schwierigkeiten bei einem Kantonswechsel auf unverantwortliche Art und Weise erhöhen. Es bleibt zu hoffen, dass die neuen Beschlüsse den in den letzten 25 Jahren gemachten Erfahrungen mit der Realisierung von Reformen in unserem föderalistischen Schulsystem Rechnung tragen (Stellenwert der Koordination / Vorbereitung der Lehrpersonen / Stundendotationen). Nur durch gute Rahmenbedingungen kann den Schülerinnen und Schülern der Erwerb von zusätzlichen Fremdsprachenkompetenzen nachhaltig erleichtert werden.

### Rudolf Walther

ist Mitautor des Franz sischlehrwerks "Bonne chance!". Er leitet Fachdidaktikkurse in der Lehrerfortbildung.

Matthias Marschall  
Itziar Plazaola Giger  
Carouge

# La transposition didactique de notions communicatives dans les manuels de langue seconde

Pour une didactique coordonnée des langues vivantes

*Ausgehend von unseren Untersuchungen zu Lehrwerken für Französisch bzw. Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz werden die Schwierigkeiten und Widersprüche aufgezeigt, die mit einem kommunikativ orientierten Unterricht verbunden sind. Unsere Analyse der didaktischen Umsetzung kommunikationsanalytischer Begriffe zeigt insbesondere, dass die Lehrwerke, die sich durchweg als kommunikativ definieren, nicht bestimmten pragmalinguistischen Theorien zugeordnet werden können. Im Vergleich mit linguistischen Analysen stellt sich die Verwendung etwa des Sprechaktbegriffs in den Lehrwerken als unsystematisch dar. Darin unterscheiden sich die Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht deutlich von den in der Westschweiz gebrauchten Lehrwerken für den erstsprachlichen Französischunterricht. Während im Rahmen des Erstsprachunterrichts Begriffe und Theorieteile nahezu unverändert in die Lehrwerke eingehen, fehlt in den Fremdsprachenlehrwerken jegliche Konzeptualisierung kommunikationsanalytischer Begriffe. Was die Fremdsprachenlehrwerke kommunikativ macht, ist nicht ein Unterricht über Kommunikation, sondern durch Kommunikation: Kommunikation ist nicht Objekt,*

## Introduction

L'enseignement des langues seconde et première suit des trajectoires différentes et même opposées: tandis que l'enseignement des langues secondes est marqué par un tournant vers une approche communicative à partir des années 1970, l'enseignement de langues premières, notamment du français langue première, est orienté vers le texte écrit au point qu'en 1997, Schneuwly et Dolz regrettent la "Disparition de la communication"<sup>1</sup>. Cette différence d'orientation s'accompagne d'une différence au niveau des choix didactiques: si l'enseignement de la langue première développe la conceptualisation de phénomènes discursifs, la tendance dans l'enseignement des langues secondes est clairement orientée vers un abandon de toute conceptualisation. Approche communicative ne signifie pas 'enseignement de la communication' – comme on pourrait caractériser l'enseignement textuel dans la langue première d'enseignement –, mais plutôt 'enseignement par la communication'. Dès le début, l'approche communicative dans les langues secondes se soumet à une exigence d'efficacité. Si, à partir des années 1950, on cherche des nouveaux moyens pour l'enseignement des langues étrangères, c'est dans le souci de répondre directement à certains besoins clairement définis<sup>2</sup>. Dans cette tradition, la conceptualisation apparaît comme un détour.

Face à cette situation, la question des références et de leur emploi par les méthodes d'enseignement s'impose:

au-delà les différences d'orientation (textuelle vs. discursive) et d'organisation (conceptualisation ou non), les méthodes pour la langue première d'un côté et pour les langues secondes de l'autre se retrouvent-elles dans des cadres théoriques convergents? Quelle est la fonction des savoirs de référence dans les différentes approches? Notre présentation comporte trois parties: d'abord, nous situerons rapidement la notion de transposition didactique, ensuite nous présenterons et discuterons quelques résultats saillants de nos analyses et, enfin, nous esquisserons des pistes de recherche à partir des problèmes qui se posent à l'enseignement des langues.

## La transposition didactique

La problématique de la transposition est un des paradigmes fondateurs des didactiques modernes<sup>3</sup>. Elle se donne comme objectif de décrire les liens qui existent entre les savoirs enseignés, les savoirs à enseigner et les savoirs de référence. Tout enseignement concerne des savoirs qui se justifient par rapport à des références disciplinaires dans lesquelles les méthodes puisent. Notre recherche se propose d'analyser les relations entre les savoirs de référence et les savoirs à enseigner pour l'enseignement des langues vivantes, donc entre des savoirs linguistiques, psychologiques et pédagogiques et les savoirs tels qu'ils apparaissent dans les manuels d'enseignement pour les langues vivantes. La question est de savoir quelles sont

*sondern Mittel für den Fremdsprachenunterricht. Dabei bilden uneinheitliche und insbesondere nicht explizite Repräsentationen von Kommunikationsabläufen die Basis für sprachliche Erklärungen. Mit Blick auf eine koordinierte Sprachdidaktik ergibt sich daher die Forderung nach einer vereinheitlichenden Darstellung eines Kanons im Sprachunterricht notwendiger Begriffe, der den gemeinsamen Bezugsrahmen darstellt für sprachliche Erklärungen.*

les théories sur lesquelles s'appuient les concepteurs de manuels et comment leurs concepts trouvent leur entrée dans les méthodes. De ce fait, nous ne nous sommes pas occupés des rapports aux savoirs (effectivement) enseignés, et nous n'avons pas prévu – dans le cadre de cette recherche – d'observations en classe.

Dans une perspective d'enseignement communicatif, notre hypothèse est que notamment des savoirs linguistiques jouent un rôle important dans la construction de manuels d'enseignement – contrairement à des approches plus anciennes, qui se baseraient plutôt sur un canon peu explicité de connaissances grammaticales. Du moment que l'orientation communicative des méthodes d'enseignement coïncide à peu près avec un changement de paradigme en linguistique – en particulier avec l'émergence de la théorie des

Actes du langage –, l'idée de pouvoir identifier les sources dans les sciences de référence paraît justifiée. Une partie de nos analyses porte donc sur les références dans les manuels au savoir "savant", dans l'espoir de pouvoir retrouver les cadres théoriques auquel (ou auxquels) les manuels font des emprunts.

L'approche communicative dans l'enseignement des langues vivantes comporte par contre un deuxième aspect: il ne s'agit pas, en premier lieu, de baser l'enseignement sur un cadre théorique de type communicatif, mais de faire de la communication (en langue étrangère) l'objectif même de l'enseignement et d'en faire un objet d'enseignement. D'où notre intérêt pour l'organisation des manuels: quels sont les principes qui dirigent la construction des dispositifs didactiques à l'intérieur des manuels? A ce niveau,



*La grammatica frustra gli scolari ignoranti, XII sec.*

nous passons à une autre acception de la notion de ‘transposition’: sans vouloir observer les différences entre deux corpus de savoirs (savoirs de référence et savoirs à enseigner), il s’agit alors de se pencher sur les conséquences que l’orientation théorique de la discipline de référence (la conception du langage, de l’apprentissage des langues, etc.) a pour la conception et l’organisation du matériel didactique. Quelles sont les implications du savoir de référence sur l’organisation, la mise à disposition du savoir à enseigner?

Une des conséquences de l’orientation vers la communication se manifeste dans les attentes par rapport au résultat de l’enseignement d’une langue vivante: plus que dans d’autres cadres méthodologiques, l’approche communicative suggère que la qualité ou la réussite de l’enseignement doit se mesurer directement par rapport aux possibilités des apprenants d’agir dans des situations de communication dans la langue cible. Dans cette perspective, le bilan de l’enseignement d’une langue seconde est facilement négatif: les apprenants (et le public) ont l’impression de ne pas être suffisamment outillés pour affronter en langue seconde des situations d’interaction réelles. Un tel bilan n’est toutefois pas un argument contre l’approche communicative dans la mesure où l’orientation communicative donne aux apprenants les moyens d’une telle évaluation. Par contre, il faut alors s’intéresser aux contradictions entre les objectifs communicatifs et les contraintes institutionnelles (obligation d’apprendre une langue seconde, évaluation certificative, statut de la discipline, découpage horaire en leçons, etc.), ainsi qu’à la fictionnalisation qui consiste à créer des situations de communication en classe. Si cette approche tend à réduire l’écart entre les situations d’apprentissage et les situations d’usage de la langue seconde, elle augmente sensiblement les exigences par

rapport aux manuels. Le défi consiste dès lors à concilier, dans les documents destinés aux apprenants, les exigences d’authenticité avec des objectifs grammaticaux précis – et ce dans des dispositifs qui impliquent les apprenants dans cette démarche. Il paraît alors inévitable d’intégrer la conceptualisation du fonctionnement discursif dans l’approche communicative et d’inscrire les notions grammaticales à traiter dans ce cadre conceptuel.

#### **Analyse des manuels pour l’enseignement des langues vivantes**

L’objet de notre recherche est l’analyse de manuels pour l’enseignement des langues première (français en Suisse romande)<sup>4</sup> et secondes (français en Suisse alémanique et allemand en Suisse romande)<sup>5</sup>. Nous avons focalisé les analyses sur un thème que nous considérons fédérateur compte tenu de la préoccupation des méthodes pour le développement de compétences communicatives (à l’écrit aussi bien qu’à l’oral): notre regard porte particulièrement sur les phénomènes que nous résumons sous le titre de ‘prise en charge énonciative’. Par là, nous entendons les opérations langagières qui sont la trace du locuteur et de son activité d’énonciation. Ces opérations se manifestent notamment à travers les phénomènes de modalisation et d’attribution de parties du discours (discours rapporté). Ces phénomènes s’inscrivent certes dans une perspective énonciative, donc dans une approche linguistique particulière, mais dans la mesure où ils se réalisent par l’emploi de marques langagières, ils font l’objet de tout enseignement de langue quelque soit son fondement théorique. Les phénomènes cités se trouvent en lien direct avec des opérations énonciatives et devraient par là même être considérés en tant que tels dans le cadre d’un

enseignement qui se réclame d’une approche communicative.

Nous allons présenter des analyses qui tiennent compte des notes méthodologiques et de l’organisation des manuels et des contenus.

#### **Les références à des cadres théoriques**

Contrairement aux manuels FLM, les manuels de langues secondes (FLS et ALS) ne se réfèrent pas explicitement à un cadre théorique particulier. On cherchera en vain une méthode pour les langues secondes qui se déclare ouvertement issue de telle école linguistique ou de telle autre. Par contre les deux méthodes FLM discutent explicitement différentes approches qu’elles essaient d’intégrer dans leurs leçons.

Ni les avant-propos ni les livres du maître des manuels FLS et ALS ne comportent d’indications concernant les références théoriques, par contre l’analyse des tables des matières suggère une référence à la théorie des actes de langage: les contenus de leçon sont formulés en termes d’actes langagiers, et ce aussi bien dans les manuels FLS que ALS. Pourtant il serait inadéquat d’interpréter ce fait comme indice d’emprunt au cadre théorique linguistique. D’un côté parce que les termes utilisés ne s’inscrivent pas du tout dans la systématique des actes de langage, de l’autre parce qu’il n’est pas évident que les manuels visent effectivement à transposer une théorie des actes de langage dans leur méthode. S’il paraît impossible de tracer une filiation directe entre une théorie de référence et l’utilisation du concept d’acte dans les manuels, la notion d’acte de langage joue toutefois un rôle important dans la construction des manuels: l’utilisation des termes d’actes est importante dans l’économie des manuels puisqu’elle crée un effet de cohérence des contenus proposés, même si les actes de langage tels qu’ils apparaissent dans

les tables des matières des manuels s'avèrent être des reformulations de contenus grammaticaux – contenus qui se réfèrent à un cadre phrastique – même s'ils manquent de systématisation (qui fait pourtant l'objet de nombre de travaux en pragmalinguistique).

Un autre aspect qui montre que les actes de langage ne sont pas considérés pour leur puissance explicative, c'est le fait que le fonctionnement des actes n'est jamais pris en compte: à aucun moment, les manuels n'engagent une réflexion sur les liens entre intention du locuteur et acte, entre différentes réalisations d'un même type d'acte, sur l'impact de la situation et des rapports entre les interactants, etc. Nous allons voir que la connaissance de ces composants de l'interaction est présupposée, mais jamais thématisée. Parler en termes d'actes c'est une manière de souligner l'intention des méthodes de construire l'enseignement autour d'actions concrètes, plutôt que sur l'apprentissage de règles et de structures. Les structures grammaticales qui font l'objet de l'enseignement se justifient par leur contribution à la réalisation de divers actes. Dans cette perspective, l'emploi peu systématique des actes de langage peut se justifier.

### **L'organisation des manuels**

Au niveau de leur organisation, les manuels FLM diffèrent également des manuels de langues secondes: les leçons sont organisées en fonction de genres textuels à propos desquels sont abordées les différentes notions grammaticales. La progression aussi bien à travers l'année scolaire que d'une année à l'autre suit également une logique de genres textuels.

Dans les manuels de langues secondes, on ne trouve pas de trace d'une telle approche. Les leçons sont bien construites autour d'un type de situation, qui, souvent, est exposé par un exemple de dialogue au début de la

leçon, mais le choix des situations pour une leçon ne dépend pas d'une considération typologique. La progression est basée sur une logique de progression grammaticale qui ne conditionne que rarement le choix des textes et documents utilisés dans les leçons. Dans leur parcours grammatical, les manuels de notre corpus se ressemblent fortement: non seulement en ce qui concerne les notions grammaticales abordées, mais aussi leur progression. L'approche communicative n'a pas conduit à un remaniement fondamental du catalogue de notions grammaticales; elle a, par contre, relégué au second plan la conceptualisation des notions grammaticales, qui apparaissent essentiellement à travers des exercices de drill. Ceci ouvre la voie à la construction de documents complémentaires pour le renforcement du travail grammatical, comme c'est le cas notamment pour la série "Vorwärts"<sup>6</sup>.

Le choix des dialogues et des documents proposés dans les leçons est essentiellement lié au vocabulaire abordé dans la leçon. Dialogues et textes sont construits autour de champs lexicaux, ce qui confère aux leçons une certaine cohérence. La grammaire s'ajoute à cela, les textes et dialogues sont exploités pour des exercices grammaticaux, mais les outils langagiers ne sont pas mis en rapport avec les intentions du locuteur qui justifieraient l'emploi de l'une ou de l'autre forme.

### **En guise de bilan**

Nous avons montré à travers nos analyses que les manuels de langues secondes ne sont pas construits sur la base d'une analyse de la communication: ni les notions pragmatiques - qui apparaissent de manière plus ou moins claire à travers la présentation, mais ne recouvrent pas les notions de référence -, ni l'organisation des manuels ne sont régies par une théorie de la

communication. Le premier point peut être regretté par rapport à la cohérence théorique. Mais on peut également considérer ceci comme la conséquence d'un enseignement **par** et non pas **de** la communication.

Avec les méthodes d'enseignement, le regard porté sur leur efficacité a changé: depuis que les méthodes mettent au centre les besoins communicatifs des apprenants et annoncent la volonté de rendre les apprenants capables de réagir de manière adéquate dans des situations de communication réelles, le résultat de l'enseignement se mesure en partie par rapport à ces objectifs. Ce qui rend ceux-là encore plus ambitieux. Si le bilan que l'on fait à propos des méthodes pour les langues vivantes est souvent négatif, cela tient probablement aussi à ce changement de perspective. Mais ce n'est certainement qu'une partie de la critique. Une autre partie vient d'attentes liées à la représentation qu'on se fait de l'enseignement des langues vivantes et à ses démarches considérées indispensables. Elle concerne notamment l'absence de conceptualisation grammaticale.

C'est à cet égard que l'incohérence dans l'organisation des manuels joue un rôle important: à l'état actuel, les méthodes réduisent le travail sur des structures langagières entièrement au développement d'automatismes, à travers des exercices de drill ciblés. L'évolution des manuels de langues secondes réserve une place de plus en plus réduite à la conceptualisation grammaticale. Au lieu d'être intégrée dans et justifiée par une réflexion sur le fonctionnement des textes et des discours, toute considération métalangagière est évacuée. Et c'est ce vide que les enseignants essaient de combler par des tableaux et des explications *ad hoc*. Sans prétendre que la conceptualisation soit suffisante pour développer les compétences langagières des apprenants, c'est le lien entre les outils langagiers engagés et les activités demandées qui fait dé-

faut. En proposant un choix souvent très restreint pour réagir dans des situations extrêmement stéréotypées, les apprenants ne sont pas amenés à agir dans des situations réelles, ils manquent de critères qui pourraient guider leur choix de l'une ou l'autre réalisation d'actes langagiers.

Ces critères de choix peuvent être développés dans une conceptualisation de la communication qui intègre notamment le locuteur et ses intentions et les rende explicites. Les moyens langagiers que propose une langue doivent être mis en relation avec leur fonctionnalité communicative – souvent en contraste avec d'autres moyens possibles dans une même situation. Dans l'économie d'un enseignement scolaire, une approche coordonnée des didactiques des langues vivantes – y compris la langue première – s'impose. C'est elle qui permettrait de construire une connaissance sur le fonctionnement des langues sans en faire nécessairement une discipline à part. Le recours à un ensemble de notions discursives commun contribuerait à mieux situer les outils langagiers de chacune des langues enseignées.

## Notes

<sup>1</sup> Schneuwly & Dolz 1997 : 30.

<sup>2</sup> Cf. à propos de l'histoire des méthodes de langue, notamment à partir de la "méthode de l'armée", Puren 1988 : 289ss.

<sup>3</sup> Chevallard 1985; pour un historique de la notion cf. Bronckart & Plazaola Giger 1998.

<sup>4</sup> Cette partie de notre recherche a été prise en charge par Marie-Claude Rosat.

<sup>5</sup> Par la suite, nous utilisons les abréviations FLM pour 'français langue maternelle/première', FLS pour 'français langue seconde' et ALS pour 'allemand langue seconde'.

<sup>6</sup> Dans des entretiens que nous avons tenus avec des enseignants, la volonté d'ajouter une conceptualisation grammaticale ressort très fortement, et se trouve souvent clairement localisée avant le passage à l'enseignement post-obligatoire.

## Bibliographie

- BRONCKART, J.-P. / PLAZAOLA GIGER, I. (1998): *La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice*, in: *Pratiques* no 97-98, juin 1998, p. 35-58.
- BRONCKART, J.-P. / MARSCHALL, M. / PLAZAOLA GIGER, I. (1999): *Les concepts discursifs dans les manuels d'enseignement des langues: étude de leur transposition didactique*, Rapport de valorisation, Berne, PNR 33 et Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- CHEVALLARD, Y. (1985): *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- MARSCHALL, M. / PLAZAOLA GIGER, I. / ROSAT, M.-CL. / BRONCKART, J.-P. (2000): *La transposition didactique dans les manuels de langue. Actes de langage et énonciation*, Fribourg, Ed. Universitaires.
- PLAZAOLA GIGER, I. (1996): *A propos des méthodes communicatives: la transposition didactique en français langue seconde*, in: *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS/ASLA)*, 64, p. 145-165.
- PUREN, Chr. (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé International.
- ROSAT, M.-CL. (1997): *La prise en charge énonciative; un contenu d'enseignement*, in:

Actes du VIIe Colloque de la DFLM, Lyon, septembre 1995, p. 68-70.

SCHNEUWLY, B. / DOLZ, J. (1997): *Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement*; in: *Repères* 15, p. 27-40.

## Itziar Plazaola Giger

docteur en Sciences de l'Éducation, elle travaille actuellement dans la recherche sur l'enseignement/apprentissage des langues par immersion dans une perspective d'analyse des interactions didactiques en classe. Chargée de cours à l'Université de Genève, elle enseigne la didactique des langues secondes/étrangères.

## Matthias Marschall

docteur en linguistique, il travaille sur les processus de compréhension de textes et sur l'acquisition de routines de lecture en langue première et en langue seconde. Chargé d'enseignement à l'université de Genève, il enseigne la didactique de l'allemand et s'intéresse plus particulièrement à la co-construction de l'objet d'enseignement dans le discours en classe et à l'appropriation de l'orthographe en langue seconde.

# Publicità Ecole de français moderne

Jean-François de Pietro  
Neuchâtel

## EOLE, des outils didactiques pour un éveil aux langues, ou: les moyens d'enseignement ont-ils une âme?...

*Dieser Beitrag befasst sich mit einem Projekt, das Materialien für die Aktivitäten zur Begegnung mit Sprachen (éveil aux langues) erarbeitet und publiziert. An sich beabsichtigt die Begegnung mit Sprachen nicht primär die eine oder andere Sprache zu unterrichten, sondern vielmehr die Konstruktion von Kompetenzen, die für das Erlernen der Sprache und für die Öffnung gegenüber anderen Sprachen von grundlegender Bedeutung sind. In diesem Sinne existieren zur Zeit auch keine eigentliche Lehrmittel. Deswegen mag die Aufnahme des Beitrags in eine Nummer, die sich wesentlich mit Lehrwerken befasst etwas fraglich erscheinen. Der Autor möchte aber zeigen, dass sich ein solches Lehrmittel in der heutigen Schule als Ergänzung zu den Sprachlehrwerken durchaus sinnvoll eingesetzt werden könnte.*

Cet article porte sur un projet en cours d'édition de supports didactiques romands dans le domaine de l'éveil au langage et de l'ouverture aux langues (désormais EOLE). Étant donné que ce type de démarches ne visent pas à *proprement parler* à enseigner l'une ou l'autre langue — mais à mettre en place des connaissances, des attitudes et des savoir-faire utiles à l'apprentissage des langues (langue(s) première(s), autrement dit celle(s) de l'école, et langues enseignées dans le cadre scolaire) et favorisant l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle<sup>1</sup> —, l'intégration de ce texte dans un numéro consacré aux manuels pour l'enseignement des langues 2 peut paraître surprenant, d'autant plus qu'il n'existe guère, à l'heure actuelle, d'exemples de tels supports... Nous tenterons toutefois de montrer que sa présence est justifiée dans la mesure où un tel moyen d'enseignement EOLE constitue, dans la situation actuelle de l'école, un complément nécessaire aux manuels de langues.

Les objectifs poursuivis dans le projet EOLE ne peuvent, nous semble-t-il, que faire l'unanimité parmi le corps enseignant. En revanche, une autre question est de savoir si l'édition de supports didactiques constitue un "bon" moyen pour les atteindre! D'où notre titre, en forme de clin d'oeil à de vieilles querelles métaphysiques, et qu'on pourrait paraphraser de la manière suivante: dans la mesure où les finalités de l'éveil aux langues relèvent dans une large mesure d'un "état d'esprit" — *éveil* au langage, *ouverture* aux langues, curiosité, envie, décentration... —, est-il possible, pertinent, "rentable" de proposer des

moyens d'enseignement, proposant forcément des démarches balisées, ordonnées, normalisées, pour y parvenir? Certains en doutent, estimant qu'un tel état d'esprit ne peut être transmis que par les enseignants et que nous ne pouvons y contribuer que par la formation que nous leur proposons. Ce n'est pas notre avis: nous estimons en effet que des supports didactiques "bien faits", c'est-à-dire qui satisfont à un certain nombre d'exigences que nous développerons ci-après, sont susceptibles d'apporter une contribution importante à une transformation en profondeur de l'école à l'égard du plurilinguisme et de la diversité culturelle.

### Un projet en voie de réalisation, EOLE

Nous allons donc maintenant présenter le projet romand en cours, en retraçant quelques étapes et en l'illustrant par des exemples. Pour ce faire, nous nous appuyerons largement sur l'article de Claire de Goumoëns paru dans le numéro 2/99, portant lui aussi sur le projet EOLE, et nous invitons les lecteurs à s'y référer.

Dans cet article, Cl. de Goumoëns retraçait les principales étapes qui ont conduit au projet actuel. Rappelons-les brièvement, afin d'arriver aux décisions survenues depuis lors<sup>2</sup>:

- Début des années 90: premières réalisations et expérimentations d'activités d'éveil aux langues en Suisse. Ces tentatives — foisonnantes, inventives, mais généralement d'envergure très locale — restaient toutefois "marginales du point de vue

du système scolaire” (de Goumoëns 1999, 8) et la majorité des enseignants n’y avait pas accès.

- 1997: la Commission romande des moyens d’enseignement (COROME) donne mandat à un groupe d’étude afin qu’il rédige une “conception d’ensemble” mise ensuite en consultation auprès des cantons et des associations.
- 1999: après diverses péripéties qui ont failli conduire à l’abandon du projet, la COROME engage une direction de collection et un groupe de rédacteurs afin qu’ils élaborent, en suivant les orientations définies dans la conception d’ensemble (COROME 1998), un recueil de supports didactiques EOLE, contenant 30 activités pour les degrés -2 à +6 de la scolarité<sup>3</sup>.
- 2002: diffusion des activités dans les écoles romandes.

Le groupe de rédaction a donc commencé ses travaux cette année. A l’été prochain, il devra en retourner le produit à COROME et une commission “de vérification” examinera alors les activités afin de donner son accord à la publication, après avoir éventuellement demandé des modifications aux auteurs.

## A quoi peut bien ressembler un support didactique d’éveil aux langues?<sup>4</sup>

### 1. Le contenu des activités

Les supports EOLE, fidèles aux orientations des démarches d’éveil aux langues, proposent des activités sur de nombreux aspects du langage. Ainsi, on pourra par exemple, avec de jeunes enfants, chanter “Frère Jacques” dans différentes langues et leur faire découvrir l’arbitraire du son des cloches (*dig ding dong* (fr.); *din don dan* (it.); *dlim dlim dlão* (port.); *bim bam bum* (albanais)); pour travailler leurs capacités de discrimination auditive, on pourra leur faire écouter divers locuteurs, parlant différentes langues, et

leur demander de repérer ceux qui parlent la même langue; des élèves plus grands pourront travailler sur la parenté entre les langues romanes (*italien, portugais, espagnol*, mais aussi *galicien* ou *romanche*) afin de développer des stratégies d’intercompréhension efficaces (cf. ELA 1996), ou découvrir diverses variétés d’une même langue; on pourra, enfin, à propos des emprunts, leur faire découvrir tout ce que le français doit à d’autres langues présentes ou non dans la classe, telles que le portugais (marmelade < *marmelada*), le turc (caviar < *khâviâr*), le nahuatl (cacao < esp. *cacao* < *cacahuatl*) ou l’inuit (anorak < *anoré*, vent)...

Nous pourrions multiplier les exemples à l’infini: tout aspect du langage peut faire l’objet d’activités d’éveil aux langues (orthographe, féminisation du langage, apprentissage, communication animale, langue des signes, etc.); ce type d’approche, en effet, propose surtout *une autre manière d’aborder le langage*, empreinte de curiosité, d’ouverture, et qui est rendue possible par la mise en place progressive, dans et par les activités réalisées, de démarches rigoureuses: discrimination auditive, comparaison et classement de matériaux, établissement d’hypothèses, élaboration de règles, etc.<sup>5</sup>

### 2. Les démarches didactiques

Le développement des compétences des élèves (à la fois au niveau des connaissances, des aptitudes, des représentations et des attitudes) doit reposer sur une approche structurée et sur des activités didactiques adaptées aux différents degrés de la scolarité. Parmi les différents modèles d’apprentissage aujourd’hui disponibles, c’est l’approche *socio-constructiviste* qui nous a paru la mieux appropriée pour atteindre les objectifs visés et définir un cadre didactique cohérent. Il importe en effet — d’autant plus lorsqu’il s’agit de langues habituelle-



*Ibro di lettura per bambini, 1871.*

ment négligées par le système scolaire — d’insister sur le caractère social de l’apprentissage et sur la nécessité d’une activité propre de l’élève, *étayée* par l’enseignant.

Nos démarches mettent par conséquent l’accent sur divers points: pédagogie active et de découverte; importance du travail de groupe et des interactions entre élèves, qui suscitent l’émergence de représentations et de conflits socio-cognitifs ainsi que la recherche négociée de solutions; confrontation à des matériaux riches et diversifiés (écrits, oraux, etc.); etc.

Ainsi, inspirées de ce qui se fait par exemple en mathématiques, les activités s’articulent généralement autour de *situations - problèmes* visant à placer l’élève en situation de recherche, de découverte, où la solution du problème qui lui est posé ne lui est pas directement accessible. Elles comportent en principe trois phases:

**1. Une mise en situation**, qui permet l’émergence des représentations des élèves ainsi que la prise de conscience de la pluralité linguistique de l’environnement et de la classe. Cette première phase a également pour fonction d’ancrer l’activité dans le programme scolaire régulier en instau-

rant des liens avec ce qui a été fait auparavant et de susciter l'intérêt des élèves en vue des étapes suivantes. Par exemple, dans une activité sur la diversité des systèmes d'écriture destinée à des élèves de 8 - 9 ans, l'enseignant leur propose des couvertures de bande dessinée (*Tintin* par exemple) en plusieurs langues, en leur demandant simplement de les classer comme ils peuvent...

**2. Une situation-problème**, dans laquelle un "problème" est soumis aux élèves, qu'ils devront résoudre en utilisant les matériaux qui leur sont fournis: déchiffrer un message en chinois ou en braille (en se servant de documents qui permettent de reconstituer le système); classer les nombres de 1 à 8, présentés dans différentes langues (en se basant sur les ressemblances repérées dans un corpus), etc. Les élèves sont donc amenés à faire des hypothèses, développer des stratégies pour résoudre le problème posé, remettre en question leurs connaissances actuelles pour mieux les reconstruire, etc.

**3. Une synthèse**, moment d'explicitation par la confrontation des points de vue, de mise en forme des découvertes, de clarification à travers les commentaires de l'enseignant, d'*institutionnalisation* des apprentissages. C'est au terme de cette troisième phase que les élèves sont censés s'être approprié des outils conceptuels et pratiques, si possible transférables dans un autre contexte. Pour marquer les étapes du parcours, il est important de construire avec eux des *traces* matérielles (feuilles de constats, définitions, recueils de documents écrits ou sonores...) qui reprennent les principaux éléments de l'activité, ceux qui en constituent — en termes d'apprentissage — les objectifs. La synthèse apparaît par conséquent également comme une étape d'évaluation *formative*, à même d'orienter la suite des activités.

Un tel cadre didactique nous paraît susceptible d'assurer l'*efficience* psy-

chopédagogique des apprentissages. Mais il permet aussi d'assurer leur *légitimité* scolaire, en les inscrivant dans une perspective cohérente par rapport aux orientations et finalités aujourd'hui privilégiées dans l'institution scolaire.

### 3. Un mécanisme clé: le "détour"

La plupart de nos activités confrontent les élèves à une *pluralité de langues* qui remplit dans notre perspective des fonctions cruciales: les sensibiliser à la diversité linguistique et construire avec eux une culture langagière qui soit en adéquation avec l'environnement plurilingue dans lequel nous vivons, accroître — pour les élèves qui les parlent et pour les autres — la légitimité des langues issues de la migration via leur reconnaissance par l'école, permettre une meilleure compréhension de certains phénomènes qui posent problème en L1 ou L2, grâce à l'effet de mise à distance que provoque la comparaison à d'autres langues et à d'autres fonctionnements, etc. Le *détour* par d'autres langues constitue en effet un mécanisme clé de nos démarches, pour aider les élèves à aborder des phénomènes qu'ils ne peuvent "voir" dans leur langue maternelle (l'arbitraire du signe par exemple — qu'on leur fera par conséquent découvrir à travers l'observation d'onomatopées dans différentes langues) ou qui font obstacle dans les autres langues enseignées parce qu'ils expriment des fonctionnements qui "s'opposent" directement à ceux auxquels ils sont habitués dans leur première langue. Il nous a par exemple paru important d'aborder ainsi des phénomènes tels que le genre des noms, les règles d'accord ou le placement des mots dans la phrase car ces notions sont source de nombreuses difficultés et de nombreux blocages durant l'apprentissage (de l'allemand en particulier). Ce sont en effet des domaines où les élèves résistent fréquemment à comprendre et à accepter

que d'autres langues puissent fonctionner autrement que la leur. Or, la découverte de fonctionnements différents — la manière de classer les noms en *swahili* par exemple (de Pietro 1999) — permet tout à la fois de *sortir* de sa langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'aborder de façon plus distante, moins "crispée", l'obstacle lorsqu'il apparaît dans l'apprentissage de l'allemand.

### Un outil didactique concret au service d'un état d'esprit

Les démarches didactiques que nous proposons, à travers nos supports, ne concurrencent en aucune façon les enseignements de langues: elle les complètent, elles leur donnent sens en montrant les enjeux sociaux, culturels et cognitifs, et en faisant apparaître à la fois des similitudes et des différences entre les différentes langues enseignées. Elles contribuent par conséquent à la mise en place d'une "pédagogie intégrée" (Roulet, 1980 et 1995) des divers enseignements de langues dispensés aujourd'hui et qui, trop souvent encore, restent complètement *déconnectés* les uns des autres. Ainsi, l'introduction dans l'école de supports didactiques EOLE représente selon nous une évolution significative dans la manière de y envisager la question des langues et d'y aborder la question centrale de la pluralité (linguistique, culturelle...). Comme nous l'avons souligné, au-delà des *aptitudes à apprendre* que l'éveil aux langues permet de mettre en place, c'est avant tout une attitude, un *état d'esprit* qui est ici en jeu.

Des moyens d'enseignement peuvent-ils aider à transmettre cela? Comme nous avons tenté de le montrer, nous le pensons car — tout en proposant une didactique qui s'inscrit de manière cohérente dans les tendances actuelles du système scolaire (mathématique, connaissance de l'environ-

nement, etc.) —

(1) ils fournissent aux enseignants qui travaillent déjà dans une telle perspective un appui appréciable, en particulier des matériaux linguistiques diversifiés pour les activités proposées, matériaux qu'il peut être sinon difficile et fastidieux de rassembler, et des informations complémentaires à propos de ces matériaux, et

(2) ils permettent aux autres enseignants de faire des choses qu'ils ne feraient peut-être pas spontanément, leur fournissant dès lors des outils pour travailler *avec* la diversité sans que celle-ci ne leur apparaisse plus comme un obstacle insurmontable.

Autrement dit, s'ils ne sont pas conçus comme des suites d'exercices à infliger aux élèves mais comme des situations problèmes laissant une large place à des découvertes nouvelles, à des échanges entre les élèves et avec l'enseignant, de tels supports ont selon nous une valeur à la fois *incitative, facilitatrice, modélisante et formatrice*, qui devrait — à moyen terme — développer chez les enseignants une nouvelle manière d'appréhender la diversité linguistique et culturelle de leur classe et des contenus enseignés. Dans notre conception, nos supports didactiques dont des *outils sémiotiques* — au sens que Vygotski donne à ce terme, c'est-à-dire des moyens qui permettent dans un premier temps de faire avec une aide externe ce que progressivement on pourra faire seul, lorsqu'on se sera approprié ce nouveau regard, cette nouvelle vision — plurielle — de la réalité. A ce moment, il n'y aurait peut-être plus besoin de supports EOLE, puisque ce seraient alors tous les moyens d'enseignement qui auraient adopté une perspective pluraliste, intégrant la dimension plurilingue dans tous les contenus qu'elle soumet à la réflexion et aux activités des élèves. Mais nous n'y sommes pas encore...

## Notes

<sup>1</sup> Pour une présentation plus développée des démarches, objectifs et finalités de l'éveil aux langues, cf. *Babylonia* 2/99 et 2/95 (article de D. Moore, etc.).

<sup>2</sup> L'article de C. de Goumoëns a en effet été rédigé au moment où les décisions définitives allaient être arrêtées.

<sup>3</sup> Soulignons ici que le projet initial portait également sur le secondaire (degrés 7 à 9). Toutefois, en raison de certaines difficultés de réalisation propres à ces degrés que la consultation avait fait apparaître (découpage disciplinaire, surcharge des programmes, etc.), et malgré l'intérêt exprimé par les (quelques) enseignants engagés pour une première mise à l'épreuve d'une activité grammaticale, il a été décidé de différer la décision pour le secondaire et de nommer un groupe de réflexion chargé de réfléchir à ces difficultés et d'établir de nouvelles propositions à l'intention des autorités scolaires.

<sup>4</sup> Les lecteurs fidèles et attentifs de *Babylonia* s'en seront peut-être déjà fait une idée à la lecture de l'article de de Goumoëns bien sûr mais aussi des articles et encarts didactiques qui figurent dans ce numéro 2/99 et portant en particulier sur les "emprunts".

<sup>5</sup> Ce sont ces démarches, en fait, qui seront utiles ensuite dans les apprentissages de langues — dans la mesure du moins où elles sont alors réinvesties...

## Bibliographie

- BABYLONIA 2/95: (numéro thématique consacré aux rapports entre enseignements de L1 et de L2).
- BABYLONIA 2/99: *S'ouvrir aux langues / Educazione plurilinguistica / Begegnung mit Sprachen / Educaziun plurilingua* (numéro thématique consacré aux démarches d'éveil aux langues).
- COROME (1998): *Avant-Projet de la Suisse Romande pour la réalisation de supports didactiques concernant l'Eveil au langage/Ouverture aux langues*. Document interne, Neuchâtel, COROME.
- CREOLE : Revue éditée par le Cercle de recherche et réalisations pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école, Genève.
- DE PIETRO J.-F. (1999): *La diversité des langues, un outil pour mieux comprendre la grammaire?* *TRANEL* 31, p. 179-202.
- ETUDES de linguistique appliquée 104 (1996): *Comprendre les langues voisines*, Numéro thématique dirigé par L. Dabène et C. Degache.
- GOUMOËNS de, C. (1999): *Vers la réalisation de moyens d'enseignement romands pour l'éveil aux langues*, in: *Babylonia* 2/99, p. 8-11.
- MOORE, D. (1995): *Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues*, in: *Babylonia* 2/95, p. 26-31.
- ROULET, E. (1980): *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie inté-*

*grée*, Paris, Hatier/CREDIF.

ROULET, E. (1995): *Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues?* in: *Babylonia* 2/95, p. 22-25. (version légèrement modifiée d'un article rédigé pour les Etudes de linguistique appliquée).

SCHADER, B. (1999): *«Hilfe! Help! Aiuto!» - keine Angst vor Sprachbegegnungen auf der Unterstufe*, in: *Babylonia* 2/99, p. 30-31.

## Quelques matériaux d'enseignement produits en Grande-Bretagne

*Awareness of Language*, Série de livrets pédagogiques (Collection dirigée par E. Hawkins) Cambridge University Press.

- Hawkins, Eric (1983). *Spoken and Written Language*
- Astley, Helen (1983). *Get the Message!*
- Jones, Barry (1984). *How Language works*
- Astley, Helen & Hawkins, Eric (1984). *Using Language*
- Pomphrey, Cathy (1985). *Language Varieties and Change*
- Dunlea, Anna (1985). *How do we Learn Languages?*
- Mc Gurn, Jim (1991). *Comparing Languages: English and its european Relatives*
- Morwood, James & Warman, Mark (1991). *Our Greek and Latin roots.*

## Jean-François de Pietro

est collaborateur scientifique de l'IRDP (Neuchâtel) et membre du comité de rédaction de *Babylonia*.

Anne Leopold-Mudrack  
St. Ursen

# Unterrichtsmaterialien für den zweisprachigen Unterricht

*Immersion programs have very specific requirements towards the applicable teaching materials due to the discrepancy in language skill and intellectual skill of the learners. Well suited materials are very hard to find. This paper presents the most recent available media for elementary school level German. Furthermore criteria for the creation of specific teaching media are given under consideration of age dependant psychic abilities of the learners, goals of the program and teaching methods.*

## Einführung

Der aus Kanada stammende Immersionsunterricht<sup>1</sup> wird seit einigen Jahren in der ganzen Welt durchgeführt. Vom Kindergarten oder der Primarschule an lernen Kinder eine zweite Sprache und sie lernen in der Fremdsprache. Mit dieser neuen Form des Unterrichts, dem Fachunterricht in der Fremdsprache, ist auch ein neues Bewusstsein für die Sprachvermittlung gewachsen und der Bedarf an spezifischen Unterrichtsmaterialien ist gestiegen.

## Lehrwerke für den Immersionsunterricht

Lehrwerke für den Immersionsunterricht unterscheiden sich von den üblichen Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht durch ihre fachspezifische Ausrichtung. Die Sprache soll sozusagen nebenbei erworben werden, die Inhalte eines Faches (z.B. Mathematik oder Geographie) stehen im Vordergrund. Dies erfordert Lehrmaterialien, die den Lernenden neue Sachinhalte in sprachlich adäquater Form darbieten.

Die Anzahl der Materialien aus dem Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ sind in den vergangenen Jahren gestiegen, insbesondere sind auch zunehmend mehr Lehrwerke für die Primarstufe zu finden. Demgegenüber sind Materialien für den Immersionsunterricht (insbesondere für die Sekundarstufe) kaum zu finden.

Für die Primarstufe liegen seit Beginn der 90er Jahre zwei Lehrwerke vor, die den Immersionsansatz explizit in ihrer Konzeption berücksichtigen. Es handelt sich hier um die Lehrwerke

„Aurelia“ und „Anna, Schmidt und Oskar“. Bei beiden Materialien bildet der narrative Ansatz<sup>2</sup> den Ausgangspunkt. Eine fortlaufende Geschichte während einem, bzw. zwei Schuljahren stellt das zentrale Moment im Unterricht dar. Die Geschichte wird durch fächerübergreifende Aktivitäten, wie z.B. Singen, Basteln aber auch Aufgaben aus den Bereichen der Geographie oder Biologie, erweitert. Im Vordergrund steht die Geschichte und das praktische Handeln. Die Fremdsprache dient als Medium der Vermittlung und wird sozusagen nebenbei erworben. Im ersten Lehrjahr stellt das Verstehen der Fremdsprache ein wichtiges Ziel des Unterrichts dar. Weitere Lernziele sind die Entwicklung von Lernstrategien und die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. „Aurelia“ wurde im Stil eines Bilderbuches entworfen, indem die Bilder gestützt durch die Sprache die Geschichte erzählen. Bei „Anna, Schmidt und Oskar“ handelt es sich um einen Videosprachkurs.

Einen anderen Ansatz, auch für die Primarstufe, verfolgen Lernmaterialien, in denen der Wortschatz nach thematischen Feldern erarbeitet wird. Ein Beispiel für diese Form des Lernens bieten die Materialien „Astro, du und ich“. Zusammen mit dem Ausserirdischen Astro entdecken die Kinder den deutschen Grundwortschatz. Die 6 Bücher umfassen Bereiche wie Hobbys, Einkaufen und den Bauernhof. Dabei wird die eigene Welt Erfahrung als Ausgangspunkt des Fremdsprachenlernens genommen. Auch das Lehrwerk „Tamburin“ ist thematisch gegliedert. Die einzelnen Lektionen der insgesamt 3 Lehrwerke enthalten je ein Thema, in denen der Lernstoff durch eine Vielzahl an Spie-

len geübt werden kann. Die Spiel- und Bastelangebote sind durch Bilder dargestellt, so dass es für die Kinder zu einem Verstehen auch ohne komplexe sprachliche Mittel kommen kann. Die Spielanleitungen in Bildform ermöglichen auch das selbständige Arbeiten der Lernenden und fördern hierdurch das von den Autoren explizit erwähnte Ziel der Selbständigkeit.

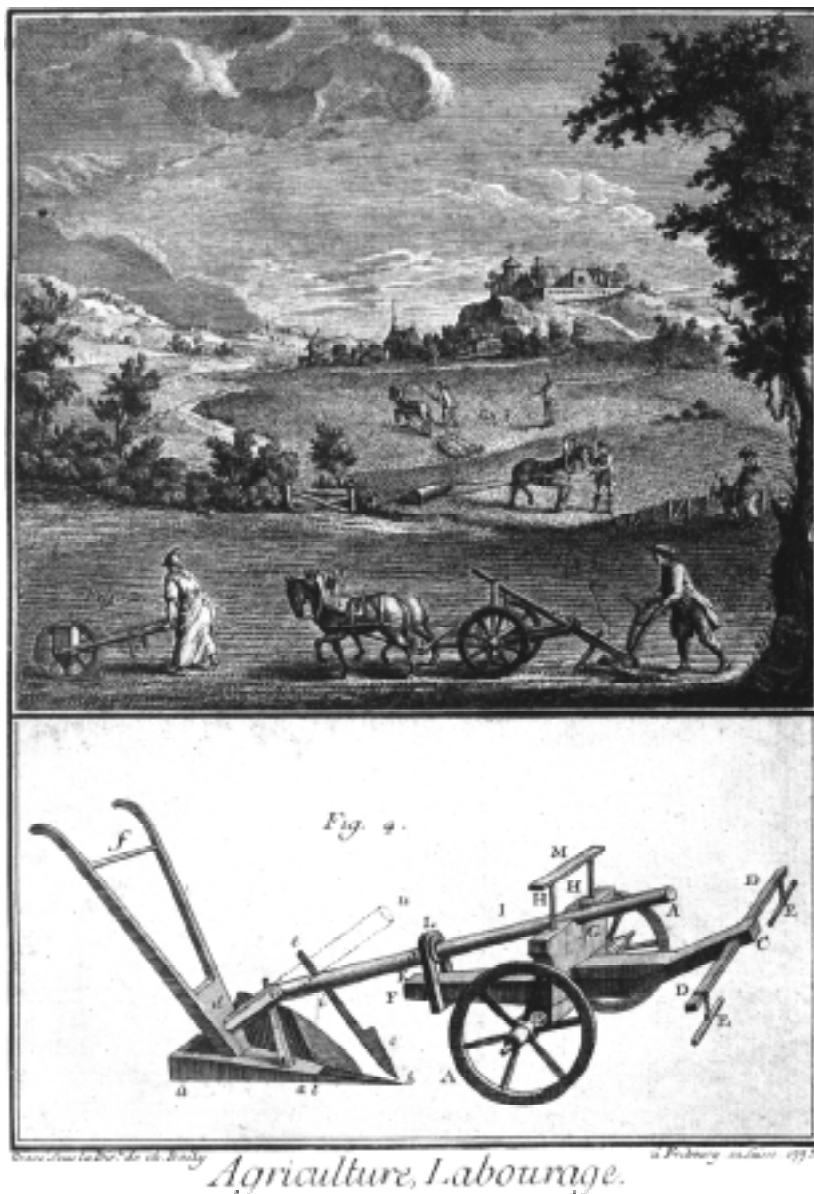
Obwohl die Autoren Betonung auf die Strukturierung des Lernstoffes legen, ermöglichen Bewegungsspiele, Lieder und Bastelangebote einen fächerübergreifenden Unterricht. Im Gegensatz zu den oben genannten Lehrwerken werden im Lehrerhandbuch sprachliche Ziele (Sprechfertigkeiten, Grammatik, Wortschatz) klar definiert. Daneben werden jedoch

auch soziale und interkulturelle Ziele für jedes Kapitel aufgeführt.

Weitere Materialien zum Immersionsunterricht sind u.a. vom Goethe-Institut München erstellt worden. Ein Beispiel für Kinder der Vor- und Primarschule ist das Materialbuch „Spielstraße Deutsch“. Durch Spiel- und Bastelanleitungen werden alle Sinne der kindlichen Lernenden angesprochen und dessen Freude am Lernen und Handeln berücksichtigt.

Für den Primarschulbedarf (3. und 4. Klasse) wurde u.a. „Eine Kiste Deutsches“ mit zwanzig verschiedenen Aktivitäten erstellt. Die für die Freiarbeit konzipierte Kiste enthält landeskundliche und sprachrelevante Spiele, Experimente und Aktivitäten, die das Kind zum Handeln anregen. Die Spiele der Kiste sind Begleitmaterialien für den Unterricht, die während mehrerer Schuljahre wiederholt (ev. in veränderter Form) im gesamten Klassenverband oder auch von den Lernenden alleine verwendet werden können. Der Spracherwerb ist hier stark an das konkrete Handeln und die Inhalte gekoppelt. Das ausführliche Lehrerhandbuch enthält eine theoretische Einleitung zum Thema „Freiarbeit“ sowie Vorschläge zur Einführung und zum Einsatz der einzelnen Aktivitäten. Weitere Materialien, die den Immersionsansatz berücksichtigen, stellen die Videos (mit Begleitheft) mit Sachgeschichten und die Landeskundebögen des Goethe-Instituts dar. Während die Sachgeschichten wieder für den Primarstufenunterricht sind, sind die Landeskundebögen aufgrund der Thematiken (z.B. Umwelt, Ausländer) bei älteren Lernenden einzusetzen. Leider sind diese Lehrmaterialien aufgrund ihrer deutschspezifischen Inhalte nur bedingt im Unterricht innerhalb der Schweiz einsetzbar.

Erwähnenswert für den Vorschulbereich ist das unterrichtspraktische Handbuch „Du und Ich“. Dieses für Erzieher/innen konzipierte Handbuch bietet Aktivitäten zu verschiedenen



*Dictionnaire universel raisonné des connoissances humaines, Yverdon 1775.*

Bereichen des kindlichen Alltags, wie z.B. „Ich und meine Familie“, „Tiere“. Pädagogische Ziele, wie die Förderung der Gesamtpersönlichkeit, sind mit der Sprachvermittlung gekoppelt und ermöglichen so ein integratives Lernen der Fremdsprache.

Für den Immersionsunterricht auf der Primarstufe gibt es seit 1992 die 3x jährlich erscheinende Zeitschrift „Primar“, in der Lehrende Unterrichtskonzepte und -projekte vorstellen. Jedes Heft befasst sich theoretisch und vorallem auch praktisch mit einem bestimmten Thema. Bisher sind 25 Ausgaben erschienen, die sich zum Beispiel den Themen „Immersion“, „Schreiben“, „Grammatik“, „Evaluation“ und „Lernen lernen“ widmen. Die veröffentlichten Artikel sind praktische Unterrichtsbeispiele des Fremdsprachenlernens im Primarbereich aus der ganzen Welt. Sie dienen als Anregungen für den eigenen Unterricht und können direkt realisiert werden.

Leider fehlen Lehrmittel für den weiterführenden Unterricht auf der Sekundarstufe. Obwohl seit 1992 in Deutschland Materialien für den bilingualen Unterricht hergestellt werden, sind diese nicht über den öffentlichen Buchhandel zu beziehen. Die bislang erschienen Lehrbücher sind Sprachlernprogramme aus dem Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ für Anfänger oder Fortgeschrittene, die zu einer kognitiven Unterforderung der älteren Lerner führen und für den bilingualen Unterricht ungeeignet sind.

### **Herstellung und Zusammenstellung von Materialien**

Bei der Herstellung oder Suche nach geeigneten Materialien gilt es, wichtige Kriterien zu beachten, um einen lernerzentrierten Unterricht gestalten zu können.

1. müssen Lehr- und Lernziele definiert werden.

2. müssen die psychologischen Dispositionen und der fachliche Kenntnisstand der Lernenden berücksichtigt werden, um einen optimalen Unterricht ermöglichen zu können.
3. sind Überlegungen zu den geeigneten Unterrichtsaktivitäten anzustellen.
4. gilt es, neue Evaluationsmöglichkeiten zu finden.

### **Lehr- und Lernziele**

Vor der Materialsuche oder -erstellung ist es notwendig, sich über Lehr- und Lernziele klar zu werden.

Gerade im Immersionsunterricht gilt es sprachliche und fachliche Ziele abzuwägen und Schwerpunkte zu setzen. Welche sprachlichen Ziele möchte ich im Unterricht erreichen? Werden Hörverstehen oder kommunikative Strukturen angestrebt oder sollen grammatische Formen gelernt werden? Welche fachlichen, bzw. inhaltlichen und/oder pädagogischen Ziele sollen erreicht werden? Die Zielsetzung ist auch im Hinblick auf die Evaluation des Unterrichts notwendig.

### **Psychologische Dispositionen, fachliche Kenntnisse und methodische Überlegungen**

Die psychologischen Dispositionen der Lernenden und ihr schon erworbenes Fachwissen sind sowohl bei der Themenauswahl wie auch bei der Methode ausschlaggebend. Es gilt jedoch auch, das Sprachniveau in der L2 bei der Materialauswahl zu beachten. Auf der Suche nach geeignetem Material muss daher immer auf die Komplexität des Sachlichen einerseits und das Niveau des Sprachlichen andererseits geachtet werden.

Handelt es sich bei den Lernern um Kinder der Primarstufe, ist die geringe Konzentrationsfähigkeit und das Lernen mit allen Sinnen unbedingt zu

berücksichtigen; ruhige, arbeitsintensive Phasen, wie Lesen und Zuhören müssen abgelöst werden von lebendigeren Phasen, wie Singen, Kreisspiele oder Bastelarbeiten. Materialien, die ein abwechslungsreiches Lernangebot bieten sind daher einem traditionellen Sprachkurs vorzuziehen. Spiele und Bastelaktivitäten können die Motivation zum Lernen der fremden Sprache verbessern und ermöglichen einen lernergerichteten Unterricht.

Oft können Materialien aus dem muttersprachlichen Bereich an den Sprachstand der Kinder angepasst werden. (Fach-) Bilderbücher eignen sich für die Primarstufe sehr gut. Die Illustrationen gewährleisten eine Verbindung zwischen dem Inhalt und dem Sprachlichen, fördern zum Sprechen auf und erleichtern das Memorisieren des Gelernten. Ein Ausgleich zwischen der fremdsprachlichen Präsentation und der Komplexität des Lernstoffes wird so möglich und die Vermittlung fachlicher und sprachlicher Kompetenzen wird besser gewährleistet. Lieder und Bewegungsspiele eignen sich ebenfalls für den Primarstufenunterricht, da hier durch die Aktivität ein besseres Behalten ermöglicht wird. Durch die hohe Authentizität dieser Materialien wird das Interesse der Kinder an der fremden Sprache geweckt.

### **Evaluation**

Beachtung ist auch der Evaluation des Gelernten zu schenken. Evaluation ist für Lehrende und Lernende gleichermaßen wichtig. Es sollte sich dabei weniger um das Beurteilen des einzelnen Lerners handeln, schon gar nicht um eine Selektion der Guten. Das Feststellen des Lernniveaus, welches den Ausgangspunkt für den weiteren Unterricht bildet, steht für beide Seiten im Vordergrund. Anstelle der traditionellen Evaluationsmöglichkeiten können Spiele (z.B. Domino, Memory, Lieder), Bastelarbeiten und

einfache sprachliche Übungen treten, durch die der Sprachstand der Lernenden gut eingeschätzt werden kann.

### Zusammenfassung und Ausblick

Unterrichtsmaterialien stellen einen wichtigen Faktor beim Gelingen des Unterrichts dar. Daher ist es wichtig, der Materialauswahl und –erstellung grosse Beachtung zu schenken. Die Lehrwerke müssen den psychologischen Dispositionen der Lernenden genauso gerecht werden wie deren fachlichen Kenntnisstand. Vor der Auswahl muss daher eine Zielsetzung für den Unterricht erfolgen.

Für den bilingualen Unterricht ist es insbesondere notwendig, auf die Angemessenheit des sprachlichen und fachlichen Niveaus zu achten. Es gilt, diese beiden Kriterien aufeinander abzustimmen und im Unterricht zu integrieren.

Für den bilingualen Unterricht finden sich derzeit nur Materialien für die Primarstufe. Lehrende sind für ihre Lehrmittel zum grössten Teil selbst verantwortlich. Sie sind auf ihre Phantasie und den Erfahrungsaustausch mit anderen Lehrenden angewiesen. Dieser zusätzliche Arbeitsaufwand ist auf Dauer nicht zumutbar und ermöglicht nur schwer einen kohärenten Unterricht während mehrerer Jahre.

Notwendig sind daher Lehrmaterialien und Lehrerhandreichungen, die einen bilingualen Unterricht von der Primarstufe bis zum Ende der Schullaufbahn ermöglichen.

### Anmerkungen

<sup>1</sup>„Lernen über Sachen“ und „Eintauchen in die Sprache“ sind die Schlagwörter für diese aus Kanada stammende Methode. Dabei wird die Fremdsprache zum Medium des Unterrichts; so wird z.B. auch Geographie in der Zielsprache unterrichtet. Die Sprache wird von Anfang an sachbezogen verwendet. Je nach Anzahl der Stunden in der Fremdsprache spricht man von „Total immersion“ bei 50-100% des Unterrichts in der Fremdsprache oder von

„Partial immersion“ bei maximal 50% des Unterrichts in der Zielsprache. (Vgl. Curtain, Helena Anderson/ Pesola, Carol Ann (1988) : *Languages and Children – Making the Match*, Massachusetts.

<sup>2</sup>Ausgangspunkt des narrativen Ansatzes ist der Wert von Geschichten für Kinder. Geschichten vermitteln Lebensweisheiten, erzählen Be-Merkens-Wertes und können als anthropologische Diskursform bezeichnet werden. Von daher erscheint der Einsatz von Geschichten im Fremdsprachenunterricht sinnvoll. Als oberstes Ziel steht hier nicht die kommunikative Kompetenz, sondern das Verstehen. Verstanden werden soll nicht jedes einzelne Wort, sondern die Situation und der Kontext. Insofern lehnt es sich an den natürlichen Mutter- und Fremdspracherwerb an, bei dem auch der Verständniskontext mit allen non-verbalen Elementen (Bilder, Mimik, Gestik, Atmosphäre etc.) den Rahmen bildet (vgl. Leopold-Mudrack 1998).

### Literatur:

- ANICH, V. / ANIC, B. (1995): *Astro, du und ich*, München, Verlag für Deutsch.
- AUGUSTIN, V. / BLASKOWSKA, H. / D'AMBROSIO FERDIGG, R. / KIRSCH, D. (1994): *Aurelia*, München, Langenscheidt.
- BORIS, M. / JONEN-DITTMAR, B. / ROSENKIND, M. (1991): *Spielstraße Deutsch*, München, Goethe-Institut.
- BÜTTNER, S. / KOPP, G. / ALBERTI, J. (1996): *Tamburin, Deutsch für Kinder*, Ismaning, Hueber.
- DERKOW-DISSELBECK, B. / KIRSCH, D. (1993): *Anna, Schmidt & Oskar*, Ein Fernseh- und Videosprachkurs für Kinder, München, Langenscheidt.
- ENDT, E. / KIRSCH, D. (1996): *Primarschulbibliothek*, München, Goethe-Institut.
- FRANK, D. (1997): *Eine Kiste Deutsches*, München, Goethe-Institut.
- GÖBEL, H. / MÜLLER, T. / SCHNEIDER, M. (1983): *Du und Ich, Unterrichtspraktisches Handbuch für Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten*, München, Langenscheidt.
- GOETHE-INSTITUT MÜNCHEN (Hrsg): *„Primar“ – Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarschulbereich*.
- KUBANEK-GERMAN, A. (Hrsg.) (1996): *Immersion – Fremdsprachenlernen – Primarbereich*, München, Goethe-Institut.
- LEOPOLD-MUDRACK, A. (1998): *Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe*, Münster, Waxmann-Verlag.
- MÄSCH, N. (1995): *Bilingualer Bildungsgang*, in: BAUSCH, K.-R. / CHRIST, H. / KRUMM, H.-J. (Hrsg): *Handbuch des Fremdsprachenunterrichts*, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Francke, Tübingen und Basel.

### Dr. Anne Leopold-Mudrack

Studium Deutsch als Fremdsprache, Pädagogik, Entwicklungspsychologie, Skandinavistik in München. Seit 1992 freie Mitarbeiterin des Goethe-Instituts München für den Primarschulbereich. Seit 1995 wohnhaft in der Schweiz, Kanton Fribourg. 1998 Promotion über Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe. Fachliche Schwerpunkte: Mutterspracherwerb und Fremdspracherwerb im Kindesalter, Spiele im fremdsprachlichen Unterricht, Konzepte der Fremdsprachenerziehung auf der Primarstufe.

## The Eponymous Coursebook

“ Longman five Cambridge University Press two, Heinemann one, Oxford University Press one, Prentice Hall Phoenix one. No it's not the latest results of the publisher's Premier Football League, it's the number of First Certificate coursebooks published in 1996.” Andy Hopkins Modern English Teacher 1997

There can be no other book in the world other than the Bible that is so much in print as the English language coursebook. In Britain the income received from the export of the English language coursebook, has made it an important economic resource. And the quotation at the beginning of this article is an amusing example of the plethora of material that is available for every English Foreign Language (EFL) Teacher for every single course and every single level.

The quotation may be amusing but the situation is not. How does a teacher or an educational centre choose from such a wealth of material, the optimal course for the students and themselves?

How to choose a coursebook is not always an element included in training courses and more and more it seems to be a skill no teacher or director of studies can do without. For the choice of a coursebook is far too reaching a decision to be taken by those who will not be actively involved in using that coursebook.

### An inquiry about the use of coursebook

It is a fact universally acknowledged that most teachers use a coursebook and want a course book. Students too, appreciate having a book to work through. It seems to give them both a feeling of security and a feeling of

progress.

Three years ago I sent out a questionnaire nation-wide (in Switzerland) and to certain teaching institutions in Britain. The questionnaire was entitled “The Teacher and the Coursebook.” In the questionnaire I asked the teachers whether they regarded the coursebook as

- 1) Something they could not do without.
- 2) The most valuable teaching aid they had.
- 3) Not more valuable than any other aid they had.

Or

- 4) As a hindrance more than a help.

I also asked them the same questions in regard to their students.

I discovered the following:

Experienced trained teachers who were working to a full-time schedule found that the course book was the most valuable teaching aid they had. Inexperienced teachers who were teaching in state schools said it was something they could not do without. Experienced EFL teachers who were not working full-time said the course book was an aid like any other teaching aid.

However, virtually every teacher asked said that the coursebook was for **their students**, either something they could not do without or it was the most valuable **learning aid** the students had.

It was also interesting to note that in eighty percent of all cases teachers supplemented the coursebook where grammar teaching was concerned, but only twenty percent supplemented skills or vocabulary work.

This may be interpreted in two ways :

- A) Supplementary grammar material is easier to come by and therefore grammar sections are easier to sup-

plement. And/or teachers still seem to want their coursebooks to be grammar courses.

B) Skill supplementing is much more difficult and time consuming, especially if you are living in a non-English speaking country where it is hard to find extra material. Non-mother tongue teachers are not confident of their abilities to write extra material and worksheets.

And/or teachers still do not place the same emphasis on skill teaching in language learning in spite of the communicative approach.

### How to choose the right coursebook?

But looked at from whatever angle the findings speak for definite decision in favour of using the coursebook in the classroom. Furthermore, it is a decision that forces us to return to examining the question of choosing the right coursebook for the right people exceptionally carefully.

A fact that is not universally acknowledged, is just how distressed teachers and students become when the coursebook fails to meet their require-



Erbario inglese della fine del sec. XI.

**“Any teacher should be free to choose what they find most suitable for their students – ideally there should be at least two or three coursebooks to choose from. A teacher who is given a choice will be involved more positively in the teaching/learning process from the very beginning. In order to make a responsible choice, the teacher will have to start reflecting on their future professional work ...”**

(Carlota M Gamarra, headmistress, teacher and teacher trainer at Greenfield Institute, Rio Negro Argentina.)

ments and/or clashes with the teachers’ epistemological beliefs. The term **Coursebook Deficiency Disorder** has been coined to describe such sufferings. Very often education departments choose one coursebook for a whole region disregarding the fact that teachers and classes are individual psychological entities, however geographically homogenous the groups might be. Such a decision might seem financially viable and seem to serve politically cohesive ends, however the disruption and dissatisfaction that such decisions bring at the chalk face, often, in the final analysis outweigh such apparent advantages.

Teachers and students become demotivated, and the desired learning outcomes cannot be achieved.

Nobody who has worked with teenagers especially, knows better how obstructive young people can be if they feel the material that has been set in front of them is too simple and beneath their dignity or too difficult and needs too much effort to be understood.

Obviously the possibility of choosing their own individual coursebook will stay a Utopian state of affairs for many teachers. Nevertheless, this does not mean that teachers should not be involved in the selection processes at cantonal, town and institute level. Indeed, it seems that this must become common practice for the future, especially in view of the mountains of material to choose from.

Teachers need training in coursebook evaluation and coursebook adaptation, for much can be done with an unsatisfactory coursebook through successful adaptation and supplementation. Nor does all the supplementation need to come from the teacher. Negotiation with students can often result in students asking for specific material and even, in the case of texts, providing it themselves.

The coursebook is part of our pedagogical life and it should be a friend not an enemy. How we choose it and how we interact with it will determine how deep and fruitful that friendship will be.

### Bibliography

- CUNNINGSWORTH, A. (1984): *Evaluating and selecting EFL Materials*, Macmillan Heinemann.  
CUNNINGSWORTH, A. (1995): *Choosing Your Coursebook*, Macmillan Heinemann.  
LANDWEHR, N. (1997): *Neue Wege der Wissensvermittlung*, Sauerländer.  
LAMIE, J. (1999): *Prescriptions and Cures Adapting and supplementing*, MET Vol. 8. No. 3.

### Jean Rüdiger-Harper

has been working in EFL as a teacher trainer for over twenty years. Currently she is teaching at the Gymnasium St. Antonius in Appenzell. She is also the course director for the English methodology courses for the primary and real school teachers of the country of Appenzell Innerrhoden.

## L'insegnamento del tedesco L2 e i libri di testo in Italia

### Introduzione

In questo contributo si fa dapprima riferimento alla produzione germanica dei libri di testo di tedesco L2 in quanto determinante per l'insegnamento in Italia. In seguito si traccia una breve panoramica della frequenza dell'insegnamento delle lingue per entrare infine nel merito dell'impostazione dei libri di testo e dei manuali prodotti dall'editoria italiana. Infine si fornisce una graduatoria dei manuali adottati nell'anno scolastico 2000-2001.

### 1. Editoria tedesca DaF (Deutsch als Fremdsprache)

L'editoria tedesca offre un panorama molto ricco, vario e di buon livello, ma nella vasta produzione scarseggiano i manuali provenienti dall'Austria o dalla Svizzera: la didattica DaF è effettivamente dominata dalla produzione dei colossi editoriali della Repubblica Federale Tedesca.

I manuali, concepiti in gran parte per i frequentatori del Goethe-Institut o di istituzioni simili, sia in Germania che in tutto il mondo, sono destinati ad un'utenza molto variegata, sia come fascia d'età, che come livello culturale. Allo scopo di inserire il discente nella realtà socio-culturale germanofona, presentano situazioni tipiche tedesche. Fra gli autori spiccano famosi linguisti, docenti universitari o del Goethe-Institut. L'impostazione metodologica didattica è pertanto in genere ineccepibile.

Mentre in Germania i libri scolastici sottostanno al controllo e conseguente approvazione statale delle "Kultusverwaltungen" dei singoli Länder, i manuali DaF non sottostanno ad una normativa particolare, così alle case

editrici si apre un mercato non controllato delle "Kultusverwaltungen". La tendenza delle grandi case editrici tedesche al monopolio mondiale è stata più volte e da più parti criticata. Linguisti e ricercatori hanno fatto presente la necessità di incrementare i manuali concepiti per una particolare utenza: tutta la psico-pedagogia conferma infatti come i processi di apprendimento siano diversificati in base alla cultura nativa ed alle consuetudini di apprendimento già nella scuola materna ed elementare.

### 2. L'insegnamento delle lingue straniere in Italia

L'insegnamento DaF in Italia ha una diffusione limitata. L'apprendimento delle lingue straniere inizia come corso facoltativo già nella scuola elementare, prosegue con una lingua straniera nei tre anni della scuola media. Per permettere di inquadrare la situazione del tedesco, riportiamo i dati ufficiali del Ministero della Pubblica Istruzione<sup>1</sup> relativi all'insegnamento curricolare delle lingue straniere nella scuola secondaria di primo grado, relativi all'anno scolastico 1998-99:

	I° lingua	II° lingua
<b>Inglese</b>	1.007.137	315.789
<b>Francese</b>	659.417	31.022
<b>Tedesco</b>	31.145	9.013
<b>Spagnolo</b>	1.405	305

Le cause della scarsa diffusione del tedesco sono molteplici:

a) il tedesco viene considerato in Italia nell'ordine:

- una lingua difficile;
- una lingua gravata da spiacevoli ricordi storici;
- una lingua colta, di un'élite ristretta. Così anche una valenza

positiva, la dimensione culturale, ha un risvolto negativo: l'élite studia la lingua tedesca in corsi extra o postcurricolari, nelle scuole private di lingue, ai Goethe-Institute in Italia o direttamente in Germania. Diviene un lusso, limitato alle classi economicamente e culturalmente più avanzate;

- b) la possibile utenza è piuttosto limitata, corrispondentemente alla limitata diffusione del Tedesco come prima L2 nei curricula scolastici. Per le case editrici italiane è pertanto poco conveniente investire in manuali, che, indipendentemente dalla loro validità, avranno a priori una diffusione non sempre in grado di coprire le spese;
- c) nelle facoltà universitarie si riscontrano cattedre di "Lingua e Letteratura straniera", pochissime facoltà hanno cattedre di "Lingua straniera", quindi si capisce perché la ricerca della linguistica applicata in Italia rimane arretrata rispetto ai livelli in Germania;
- d) la formazione iniziale degli insegnanti si è avviata in molte università solo nell'anno accademico 99-2000 con i corsi biennali post laurea di preparazione all'insegnamento, al termine dei quali si consegue l'abilitazione. Ma solo in pochissime sedi universitarie è stato attivato anche un corso per i neo laureati in lingua tedesca.

La formazione in servizio iniziò a partire dai primi anni '80, in coincidenza con l'istituzione dei corsi PSLS (= Progetto Speciale Lingue Straniere) ed in parte con l'inizio dell'attività degli IRSSAE, Istituti Regionali adetti alla ricerca ed alla formazione. Tali corsi di "aggiornamento" hanno, in realtà, cercato di colmare il vuoto dovuto alla mancanza di una formazione iniziale. Non è quindi inspiegabile che la maggior parte delle pubblicazioni DaF edite in Italia vengano immesse sul mercato a partire dalla metà degli anni '80: infatti fra gli autori si ritrovano sia formatori che

corristi PSLS, che hanno messo a punto nei manuali scolastici le basi di didattica e metodologia derivate dai corsi di "aggiornamento", avallate dalle loro esperienze nella pratica quotidiana in classe.

Qui emerge pertanto una caratteristica fondamentale: gli autori di libri di testo italiani non sono quasi mai ricercatori o docenti universitari, non sono (per la maggior parte) dei linguisti, non provengono perciò dalla teoria, ma sono docenti di scuola media (inferiore e superiore) che hanno deciso di mettere a disposizione anche degli altri insegnanti le loro esperienze; vengono perciò dalla pratica quotidiana ed i loro manuali rispecchiano la realtà della scuola italiana, con tutte le sue contraddizioni, abissi negativi e picchi eccellenti. Alcuni non frequenti casi di collaborazione fra docenti universitari, docenti madrelinguisti del Goethe-Institut e docenti di scuola media superiore hanno dato risultati particolarmente validi, non ultimo per la fluidità e correttezza della lingua: il lavoro di gruppo, specialmente se questo è costituito da co-autori con competenze ed esperienze professionali diversificate, garantisce in genere un approfondito lavoro di critica e di discussione all'interno, che porta a risultati validi, utilizzabili come strumenti di lavoro affidabili ed efficaci.

### **3. Approcci metodologico-didattici nei libri di testo**

Da quanto sopra deriva che il panorama delle impostazioni metodologiche-didattiche dei manuali pubblicati in Italia è molto vario, con ombre e luci. Le case editrici spesso sono prive di una figura professionale molto importante, presente invece negli "Schulverlage" tedeschi: cioè il "lettore", dotato di una formazione accademica, spesso anche con esperienze di insegnamento o studioso e ricercatore del settore DaF.

In Italia non tutte le case editrici han-

no un direttore editoriale della scolastica, ed ancora minore è il numero dei direttori editoriali che conoscono il tedesco e quindi sono in grado di leggere ciò che viene loro proposto. Generalmente le case editrici scolastiche chiedono ad alcuni docenti di visionare le proposte che ricevono e di dare un giudizio sull'opportunità di accettare il manoscritto, oppure di introdurre delle modifiche. Non sempre viene previsto un compenso per questa "revisione", bensì un "omaggio" sotto forma di libri scolastici. Poiché il nome del "revisore" non figurerà nella pubblicazione, tali consulenze vengono accettate solo da insegnanti all'inizio della loro attività, che quindi non sempre hanno la competenza necessaria per poter valutare il materiale didattico.

Nonostante la buona partecipazione degli insegnanti di tedesco ai corsi di aggiornamento PSLS ed anche ai vari seminari organizzati dai Goethe-Institute, spesso non vengono raggiunti da queste iniziative proprio gli insegnanti che più ne avrebbero bisogno. Si creano così delle isole di non-formazione / aggiornamento, difficili da snidare ed ancor più da "convertire". D'altra parte l'aggiornamento non sempre è favorito dai presidi. Così la frequenza ai corsi di aggiornamento, invece di essere un obbligo, diviene un optional.

Questa premessa serve a comprendere perché sul mercato della scolastica italiana vi siano così tanti manuali delle più varie impostazioni: le case editrici vogliono essenzialmente vendere, perciò presentano un'offerta di manuali molto vasta, senza escludere ciò che invece la ricerca metodologico-didattica condanna come non più valido, motivandolo ampiamente.

Krumm<sup>2</sup> nota come l'evoluzione dei manuali scolastici segua con un certo ritardo lo sviluppo della didattica, che a sua volta viene influenzata e determinata dallo sviluppo delle teorie linguistiche e psicopedagogiche.

Anche nei libri di testo prodotti in

Italia si riscontra quanto citato da Krumm: dopo la moda di stretta osservanza comunicativa, si è rivalutata negli ultimi anni l'importanza del momento cognitivo; la sistematicità, la gradualità nella progressione vengono oggi riconosciute come passaggi indispensabili per un apprendimento cosciente e quindi effettivo; la riflessione sulla lingua, unita al metodo induttivo, sostituisce la tradizionale "spiegazione grammaticale". L'obiettivo dell'autonomia del discente deriva direttamente dal riconoscimento della centralità dell'alunno nel processo di apprendimento. La lezione frontale viene sostituita dalla interazione insegnante-alunno ed alunno-alunno.

Questa "rivoluzione" avviene ovviamente per gradi: il metodo per così dire "eclettico" non dimentica certo lo sviluppo della competenza comunicativa, riconosce però che una comunicazione può aver luogo solo se la funzione della lingua viene rispettata, senza che la forma venga trascurata. Un recente fenomeno tipico del settore DaF in Italia è il fiorire di numerosi eserciziari, spesso affiancati da trattazioni sistematiche della grammatica. La nuova discussione sul ruolo della grammatica ha recentemente indotto alcuni autori a tali pubblicazioni, che a nostro avviso sono di difficile inserimento, in quanto la trattazione sistematica delle strutture grammaticali è in netto contrasto con i principi di progressione concentrica e di riflessione sulla lingua. Tali manuali possono eventualmente essere utili per corsi di sostegno, integrativi o di recupero. Molti sono espressamente concepiti come "Quaderni per le vacanze", ma il loro utilizzo ha senso solo se vi è corrispondenza con le finalità perseguite durante l'apprendimento curricolare.

Il maggiore o minor peso riconosciuto ad alcuni aspetti settoriali nell'apprendimento DaF si riscontra anche nell'editoria: all'inizio degli anni '90 il predominio della lingua parlata andò

scemando e si riconobbe il valore propedeutico dell'abilità della lettura; la conseguenza fu la pubblicazione di manuali specifici per lo sviluppo di questa abilità. Anche la "quinta abilità", la traduzione, ha di nuovo dei simpatizzanti: così sul mercato si trovano manuali specifici per lo sviluppo di questa abilità.

Come già indicato, dal 1998 sono stati attivati dal Ministero P. I corsi extracurricolari per l'insegnamento delle Lingue straniere. Le linee guida del Progetto Lingue 2000 rispecchiano il Quadro europeo di riferimento. Nell'impostazione metodologica di questo insegnamento extracurricolare vi sono due grandi innovazioni: la programmazione modulare e il supporto delle nuove tecnologie. Di queste recentissime tendenze si notano segni nell'editoria scolastica, principalmente nel materiale aggiuntivo che affianca i manuali: alle tradizionali cassette ascolto, ormai si affiancano sempre più frequentemente CD-ROM. Fra i manuali di base editi nel 2000 si affaccia la scansione modulare, anche per l'insegnamenti DaF curricolare.

#### 4. Quali testi sono stati adottati in Italia?

Nell'impossibilità di inserire in questo breve articolo una lista bibliografica completa, alleghiamo la classifica delle adozioni nell'anno scolastico 2000-2001; tale classifica non sempre corrisponde alla attualità dell'impostazione metodologica didattica. E' solo uno specchio del mercato, logicamente in continua fluttuazione.

1° = 33 % delle adozioni:

Catani Greiner Pedrelli Deling "Wie bitte? Ein Lehrwerk für deutsche Sprache und Kultur"; 2 libri di testo, 2 eserciziari, guida per l'insegnante, 6 audiocassette, raccolta Tests. Zanichelli 1997.

2° = 15 % delle adozioni:

G. Montali, A. Dughero, D. Mandelli, G. Motta, H. Weißgerber

"Deutschstunde"; due libri di testo, 5 audiocassette, 1 videocassetta, guida per l'insegnante, Testheft, dischetto con i Tests. Loescher, 1998.

3° = 7,8 % delle adozioni:

Voit Gasperschitz Martini Piccardo Van der Werff "Prima! neu Deutsch für Schüler"; 2 libri di testo, glossario allegato al libro di testo, 2 eserciziari, Grammatica di riferimento completata da un CD-ROM, guida per l'insegnante, una raccolta Tests e dettati, 4 audiocassette. Sansoni, 1998.

4° = 4,2 % delle adozioni:

H. Aufderstraße, H. Bock, M. Gerdes, J. Müller, H. Müller "Themen neu Lehrwerk für DaF - Italia" 2 libri di testo, 2 eserciziari, 4 audiocassette, glossario, guida per l'insegnante. Hueber Le Monnier, 1993.

5° = 2,3 % delle adozioni:

AAVV "Moment mal! Lehrwerk für DaF": 3 libri di testo, 3 eserciziari, Lucidi, raccolta Tests, 6 audiocassette, Glossario, Langenscheidt, 1998.

6° = 2,3 % delle adozioni:

Hautmann - Capriotti "Wir lernen Deutsch zusammen" Libro di testo + "Das neue Deutsch zusammen": Sprechübungen + 8 Audiocassette per il laboratorio linguistico. Poseidonia 1991.

Seguono altri libri di testo con percentuali intorno all'1 %, quindi poco rappresentativi.

#### Note

<sup>1</sup> BDP (Biblioteca di Documentazione Pedagogica): *Introduzione della seconda lingua comunitaria nella scuola media. Monitoraggio delle attività anno scolastico 1998-99*. Ministero della P.I. Direzione generale dell'Istruzione Secondaria di Primo Grado, pag. 12.

<sup>2</sup> in "Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken", hrg. von B. Kast u. G. Neuner, Langenscheidt 1994, pag. 23 e seguenti.

#### Maddalena Martini

è formatrice PSES, formatrice Progetto Lingue 2000, autrice di libri di testo, in servizio presso "I.T.E. Firpo" Genova.

**Peter Klee**  
**Speicher**  
**Christine Le Pape Racine**  
**Hüttikon**

# “Envol” prend son essor

## Binnendifferenzierung und Modularität im neuen Lehrmittel

*Le nouveau manuel de français “Envol”, introduit dans les cantons de Suisse orientale (de la 5e à la 9e classe), met l’accent sur un contenu riche en informations: méthodologiquement, il tient compte des recherches sur l’apprentissage et l’acquisition de la langue 2; de plus, il tente de resserrer les liens entre la Suisse romande et la Suisse alémanique et de mettre en évidence la francophonie dans le monde. Deux aspects seront discutés: la différenciation intégrée et la modularité. Il n’existe qu’un seul livre par an pour trois niveaux, ce qui d’une part permet une transparence optimale pour les enseignant(e)s et les apprenant(e)s et offre d’autre part de nombreuses possibilités pour promouvoir un enseignement différencié, ciblé sur les capacités et les modes d’apprentissage des élèves. Les modules font partie intégrante de la méthode d’apprentissage. Les matériaux authentiques utilisés (presse, télévision), traitant des thèmes proches des adolescents, permettent à la fois un enseignement orienté vers les contenus et une acquisition implicite de la langue.*

Ab dem Schuljahr 2000/2001 werden in einigen Kantonen der Ostschweiz Lernende der 5. und 7. Klassen mit dem neu geschaffenen Lehrmittel “Envol” des Lehrmittelverlags des Kantons Zürich, das einen kontinuierlichen Aufbau von der 5. - 9. Klasse garantiert, unterrichtet. Das Lehrwerk besteht im Wesentlichen aus einem Buch pro Jahr und dem dazugehörigen Arbeitsheft. Als integrierter Bestandteil werden zusätzlich auf der Oberstufe 8 Module<sup>1</sup> pro Jahr angeboten. Die Autorinnen und Autoren<sup>2</sup> haben sich zum Ziel gesetzt, ein klar aufgebautes und einfach handhabbares Lehrmittel zu schaffen, das durch die Textorientierung vielfältige Inhalte aus allen Interessengebieten der Jugendlichen vermittelt. Aus sprachpolitischen Überlegungen ist vor allem in den beiden ersten Lernjahren die Frankophonie stark auf die französische Schweiz ausgerichtet, später wird sie auf die ganze Welt ausgedehnt. Vermehrte Lernerautonomie soll mittels Transparenz durch Lernzielorientierung, durch die angegebenen Lösungen der Aufgaben im Schülerarbeitsheft (cahier d’activités), mittels Selbstevaluationen und durch Binnendifferenzierung erreicht werden. Vor allem zwei Neuerungen werden im folgenden erklärt: Die Binnendifferenzierung auf drei Niveaus und die Modularität.

### 1. Die Binnendifferenzierung in “Envol”

#### 1.1 Warum wird binnendifferenziert?

In einem lehrerzentrierten, herkömmlichen Jahrgangsklassen-Unterricht

geht man theoretisch davon aus, dass alle Lernenden den selben Stoff auf die gleiche Weise zur selben Zeit lernen. Die Lernenden müssen sich dabei auf die spezifische Stoffwahl, auf die bevorzugte Art der Didaktik der Lehrperson und auf ihr Tempo einstellen. Diese etwas überspitzt gezeichnete Situation gibt es heute aus mindestens zwei Gründen nicht mehr: Einmal ist das ausschliesslich behavioristische Lernmodell durch das kognitiv/konstruktivistische abgelöst worden, was für den Fremdsprachenunterricht bedeutet, dass monotone, inhaltlich banale Trainingsaufgaben weniger häufig eingesetzt werden zugunsten von Aufgaben, die vielfältigere kognitive Kanäle aktivieren und die, in Verbindung mit interessanten Inhalten, motivationsfördernd sind. Zweitens sind die Klassen in vielen Schulen viel heterogener geworden, was die soziale Herkunft, die erfahrenen Werthaltungen, die Religionszugehörigkeit, die Erstsprache, nationale Zugehörigkeit usw. betrifft, sodass die Volksschullehrkräfte herausgefordert und sogar gezwungen werden, mit dieser Vielfalt differenziert umzugehen.

Seitdem in den letzten Jahrzehnten die Lernerseite vermehrt erforscht wurde, ist erhärtet, dass es lernpsychologisch grosse individuelle Unterschiede gibt. Das pädagogische Konzept des Lehrmittels wurde deshalb angepasst, z.B. bezüglich der Förderung und Erhaltung von intrinsischer und extrinsischer Motivation<sup>3</sup> und der unterschiedlichen Zielsetzungen der Lernenden. Berücksichtigt wurden je nach Alter und entwicklungspsychologischem Stand ihre Interessen und ihr Vorwissen; miteinbezogen wurden theoretische Kenntnisse sowohl

über den Lernstil, der sich z.B. gemäss Bruner (1971) in den Darstellungsmedien äussert<sup>4</sup> (visuell, auditiv, enaktiv etc.), über den Lerntyp<sup>5</sup> (analytisch, synthetisch usw.) als auch über Lernstrategien<sup>6</sup>. “Envol” knüpft einerseits an die Anliegen der neueren Primarschullehrmittel<sup>7</sup> für den Deutschunterricht an (für ca. 80% der Lernenden ist das die L1) und erweitert andererseits auf der Oberstufe das methodische Spektrum im L2-Unterricht,

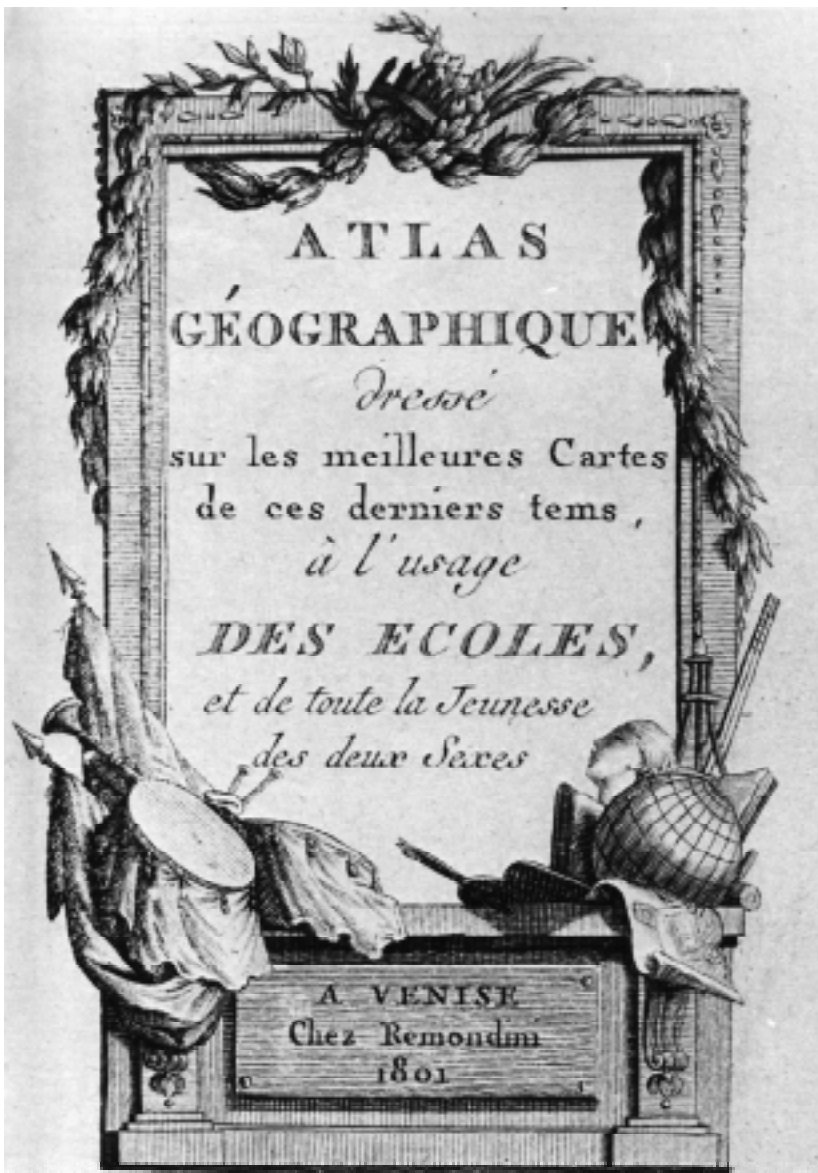
sodass die Lernenden in vielen Bereichen Wahlmöglichkeiten haben. Was die Schülerzentrierung aufgrund der zunehmenden Heterogenität der Klassen betrifft, ist festzustellen, dass es ohne geeignete Lehr- und Lernmittel und ohne entsprechende Ausbildung der Lehrkräfte unbestrittenermassen sehr schwierig ist, der zusätzlichen, oft gehörten Forderung nach Individualisierung gerecht zu werden<sup>8</sup>. Um den einzelnen Lernenden entge-

genzukommen und als Hilfe und Massstab für die Lehrenden bestehen nun in “Envol” Angebote, die die Anforderungen auf drei Niveaus differenzieren. Die Binnendifferenzierung ist ein wesentlicher Bestandteil des Oberstufenlehrmittels, da es aus Durchlässigkeitsgründen für alle Niveaus der Sekundarstufe 1 gelten soll. Mit “Envol” lässt sich flexibel und auch für die Lernenden erkenn- und wählbar differenzieren. Voraussetzung der Binnendifferenzierung ist allerdings eine für die Lernenden transparente Lernzielorientierung. Im Primarschullehrmittel ist keine eigentliche Binnendifferenzierung vorgesehen, aber eine offene Aufgabenstellung erlaubt den Lehrkräften, eine Individualisierung und Differenzierung nach Quantität und Qualität vorzunehmen. Es werden für interessierte und schneller aufnehmende Schülerinnen und Schüler Zusatzaufgaben angeboten, die mit dem Piktogramm „Rakete“ versehen sind.

### 1.2 Wie wird in “Envol” für die Sekundarstufe 1 binnendifferenziert?

Im Lehrmittel und in den Modulen gibt es drei Niveaus: ein Grundniveau (G), ein mittleres Niveau (M) und ein erweitertes Niveau (E), das die höchsten Anforderungen stellt. Im Kommentar (S. 12) wird erklärt, was darunter zu verstehen ist. Wie in “Envol” binnendifferenziert werden sollte, stellte für die Autoren und Autorinnen die grösste und komplexeste Herausforderung dar, da es noch sehr wenige Beispiele in diese Richtung gibt. Vor allem die Forderung nach Durchlässigkeit und die damit verbundene thematische Übereinstimmung, das Festlegen der Unterschiede in den Schwierigkeitsgraden und die zunehmend komplexere grammatikalische Progression (Schere zwischen Grund- und erweitertem Niveau) stellten einige Probleme.

Um die verschieden hoch gesteckten



Un atlante geografico del 1801.

Lernziele zu erreichen, wird differenziert:

### 1.2.1 - über die Themen:

Es kann die ganze Klasse am selben Thema arbeiten, wie es im Lehrbuch vorgesehen ist, oder es besteht - wie in den Modulen - die Möglichkeit der Wahl, wo bei einem übergeordneten Thema, z.B. "Bon appétit" aus verschiedenen Unterthemen ausgewählt werden kann. Dabei kann es vorkommen, dass das Interesse an einem Thema so gross ist, dass das Niveau keine Rolle mehr spielt.

### 1.2.2 - über die Quantität:

Starke Lernende brauchen weniger Übungen eines bestimmten Schwierigkeitsgrades, um das Lernziel in der Grammatik zu erreichen, als Lernende auf dem Grundniveau. Bei Hör- oder Lesetexten können umgekehrt starke Lernende viel längere Texte bewältigen. Sie bauen auch einen umfangreicheren Wortschatz auf als schwächere Lernende.

### 1.2.3 - über die Zeit:

Es wird über den Zeitfaktor differenziert, d. h. es steht mehr oder weniger Zeit für die Lösung bestimmter Aufgaben zur Verfügung. Die Differenzierung über die Zeit wird stark von der Lehrperson und den Lernenden, weniger über das Lehrmittel gesteuert.

### 1.2.4 - über die Qualität:

Die qualitative Differenzierung kann Verschiedenes umfassen:

- den Schwierigkeitsgrad:  
Differenzierung kann über einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad in der selben Art von Aufgabe stattfinden.
- die Art der Aufgaben:  
Verschiedene Arten von Aufgaben sprechen verschiedene Lerntypen und Lernstile an. In der Regel kommen spielerische Aufgaben, in denen ein grammatikalisches Element implizit geübt wird, einer Mehrheit

der Lernenden eher entgegen als Aufgaben, in denen das selbe Phänomen schriftlich erklärt werden muss. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, bei welcher Art die grössere und längerdauernde Wirkung erzielt wird.

- die Kombination verschiedener Faktoren, die die Komplexität der Aufgabe erhöhen:  
Es kann eine Aufgabe sowohl länger als auch schwieriger sein, indem z.B. mehrere Schritte hintereinander verlangt werden, wobei der folgende Schritt auf dem vorangehenden aufbaut.
- die Aufnahmekanäle (Input):  
Differenzierung kann über verschiedene Aufnahmekanäle erfolgen. Es ist z.B. schwieriger, einen Text zu verstehen, den man nur hört als ihn zu hören und gleichzeitig als Lesetext vor sich zu sehen.
- die Produktionsbedingungen (Output):  
Spontane, mündliche Produktion und schriftliche Produktion ohne Vorbereitungszeit ist schwieriger, als wenn den Lernenden vorher Zeit eingeräumt wird.
- die Vorentlastung:  
Es ist einfacher, einen Hör- oder Lesetext zu verstehen oder zu produzieren, wenn vorher der wesentliche Wortschatz nochmals repetiert oder neu eingeführt wurde und ihn die Lernenden nicht selbst erarbeiten müssen.
- verschiedene Sozialformen:  
Je nach Art der Aufgabe ist es schwieriger oder einfacher, eine Aufgabe in Einzel- oder Partnerarbeit, in Gruppenarbeit, in Halbklassen oder in Ganzklassen zu lösen.
- die Anforderungen an die Autonomie:  
Differenzierung kann über den Grad der Selbstständigkeit der Lernenden erfolgen.
- die Zielsetzungen:  
Differenzierung kann über verschiedene Zielsetzungen erfolgen, dabei

spielt es eine Rolle, ob sie selbstbestimmt oder fremdbestimmt sind.

## 1.3 Evaluation im binnendifferenzierten Unterricht

Regelmässige Lernkontrollen auf den verschiedenen Niveaus und je nach Bedarf Reflexion über die erreichten Ergebnisse und die gewählten Lerntechniken im Journal sind wichtig und unverzichtbar. Damit die Lernenden mehr Verantwortung übernehmen können, werden ihnen zur formativen Evaluation in den Bilans Selbstevaluationen mit Lösungen angeboten. Die Beurteilungen werden nicht mehr einzig auf den Klassendurchschnitt abgestimmt, sondern richten sich nach der individuellen Erreichung des Lernziels. So erhalten alle Lernende eine Chance, ihre Fortschritte zu kontrollieren und bis zur Fremdevaluation allfällige Mängel zu erklären und zu beheben. Es ist den Autoren und Autorinnen ein wichtiges Anliegen, zum Lehrmittel summative Fremdevaluationen abzugeben, die als Modelle dienen können für künftige Aufnahmeprüfungen in weiterführende Schulen, denn es ist ein bekanntes Phänomen, dass methodische Reformen nur wenig Chancen haben, wenn die Anschlusschulen sie nicht aufnehmen.

## 2. Der modulare Teil des Lehrwerkes

Bei den Modulen handelt es sich um themenorientierte Hefte, die den Lernenden verschiedenstes Lese-, Arbeits- und Spielmaterial zur Verfügung stellen. Sie entsprechen den Anforderungen an einen zeitgemässen Fremdsprachenunterricht, indem sie in einzelnen Teilen aktualisierbar sind und auch als Ganzes ersetzt werden können.

Im 6. Schuljahr lernen die Schülerinnen und Schüler zwei erste Module kennen, sodass sie auf die Arbeit mit den thematischen Heften auf der Ober-

stufe vorbereitet sind. Im 7. und 8. Schuljahr sind die Module jeweils in Verbindung mit einer Unité im Buch vorgesehen. Sie lehnen sich inhaltlich an die Themen der Buchlektionen an und favorisieren die darin vorkommenden Strukturen und Redeakte. Im 9. Schuljahr werden die Module ganz ins Zentrum des Unterrichts gestellt. Den Modulen liegt folgende Konzeption zu Grunde:

### 2.1 Inhaltsorientierter Fremdsprachunterricht

In den Modulen stehen Sachthemen im Vordergrund. Sie kommen den Wünschen der Jugendlichen entgegen und enthalten Sachtexte, Geschichten, Comics, Chansons, Spiele und im 8. Schuljahr auch Videosequenzen. Sie sollen einerseits Wissen vermitteln und die Urteilsfähigkeit der Lernenden fördern, andererseits aber auch Spass und Unterhaltung bieten. Bei den Texten in den thematischen Heften handelt es sich um ein breites Angebot und es ist nicht die Meinung, dass alles behandelt werden muss.

Im Lehrbuch wird *explizites* sprachliches Wissen vermittelt und eingeübt. Aufgabe der Module ist es, Lernsituationen zu schaffen, in denen eigenständiges Lernen und vielseitige Interaktionen möglich sind, sodass die neuen und die bereits bekannten Ausdrucksmittel im Sinnzusammenhang angewendet werden können. Durch den damit verbundenen intensiven Umgang mit der französischen Sprache erweitern sich die Sprachfertigkeiten *implizit*. Die Schülerinnen und Schüler lernen in den Modulen Sprache, indem sie diese tatsächlich *brauchen*.

### 2.2 Fertigungsbezogene Schwerpunkte

Parallel zur inhaltlichen Ausrichtung besitzen die Module einen fertigungsbezogenen Schwerpunkt. Somit konzentriert sich der Inhalt eines Moduls

auf ein Thema, während die Arbeitsaufträge einem lerntechnischen Schwerpunkt oder einer sprachlichen Teilfertigkeit gewidmet sind.

Die folgende Übersicht zeigt, wie diese Verknüpfung von Thema und fertigungsbezogenen Schwerpunkten in den Modulen des 7. Schuljahres gehandhabt wird. Wenn die Schülerinnen und Schüler das nötige Rüstzeug im Umgang mit Sachthemen erlangt haben, erübrigt sich im 8. und 9. Schuljahr ein ähnlicher Aufbau.

	Thema	Fertigungsbezogener Schwerpunkt
Modul 1	La famille	Aufbau des persönlichen Wortschatzes
Modul 2	Vivent les vacances	Lesestrategien
Modul 3	Bon appétit	Umgang mit Wörterbüchern
Modul 4	Les sports	Begriffsfeld und Sachfeld
Modul 5	En forme	Seine eigene Meinung ausdrücken
Modul 6	Les loisirs	Präsentationskompetenz
Modul 7	Les animaux	Wortfamilie und Wortbildung
Modul 8	Atelier d'écriture	Schreiben (Werkstatt)

### 2.3 Die vier Grundfertigkeiten

Im Umgang mit Sachthemen kommen den vier Grundfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben grosse Bedeutung zu, weil sie für die Bearbeitung von Inhalten wichtig sind. Gegenüber dem eigentlichen Lehrbuch ist die Gewichtung der Fertigkeiten etwas unterschiedlich.

#### 2.3.1 Rezeptive Fertigkeiten

Da in den Modulen stark mit authentischen Materialien gearbeitet wird, nimmt das *Verstehen authentischer Texte* einen grösseren Stellenwert ein. Authentische Materialien sind für die Lernenden interessanter und motivierender, stellen aber auch gewisse Ansprüche an die Schülerinnen und Schüler.

Das Schwergewicht im 7. Schuljahr liegt im *Lese-Verstehen von Texten*. Verschiedene Erschliessungstechniken ermöglichen, dass bei relativ geringer sprachlicher Kompetenz recht

anspruchsvolle Texte global verstanden werden können. Auf die Erschliessungstechniken wird in den ersten drei Modulen besonders Wert gelegt. Das Schwergewicht im 8. Schuljahr liegt im *Verstehen audio-visueller Texte*. In gleicher Weise muss der Umgang mit authentischen Sachvideos eingeübt werden.

#### 2.3.2 Produktive Fertigkeiten

Sachthemen fordern zu eigenen Überlegungen heraus. Diese sollen sowohl

schriftlich als auch mündlich formuliert werden können. Dabei steht nicht die formale Korrektheit im Vordergrund, sondern die inhaltliche Aussage: Man will etwas mitteilen, was der andere nicht weiss.

Für das *Sprechen* bringen die Module neue Impulse: Steht ein Sachthema im Mittelpunkt, werden die Gesprächssituationen echter. Erst wenn mit der Sprache relevante Inhalte transportiert werden, wird sie auch zu einem wirklichen Kommunikationsmittel: Sachverhalte erklären, Informationen austauschen, Resultate vergleichen, Ideen präsentieren, über ein Thema referieren, diskutieren...

Dem *Schreiben* wird in diesem Lehrmittel ein hoher Stellenwert eingeräumt. Produktives Schreiben erfordert bewussten Sprachgebrauch und erlaubt den Einbezug von explizitem Sprachwissen (Wortschatz, Wortformen, Grammatik), was eine beschleunigende Wirkung auf den Erwerb der

Zweitsprache ausübt.

In den Modulen sind besonders vielfältige freie Schreibansätze möglich. Bereits in der Anfangsphase des Fremdspracherwerbs gelangen die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von wenigen und einfachen Mustern und einem geringen Wortschatz zu kleinen geschlossenen und aussagekräftigen Texten.

#### 2.4 Autonomie

Die Module sind offen konzipiert und sollen Lehrende und Lernende anregen, selber aktiv zu werden, nach weiteren authentischen Materialien zu suchen, sich mit dem Thema intensiv auseinanderzusetzen.

Hauptleitfaden bei den Modulen ist die Idee der *Autonomie*. Haben sich die Schülerinnen und Schüler mit den wichtigsten Arbeitsmethoden vertraut gemacht, können die Module selbstständig bearbeitet werden. Im Idealfall bedeutet dies, dass sie selber Inhalte, Medien und Aktivitäten auswählen.

Im Sinne der *Binnendifferenzierung* werden Texte und Aufgaben, wo sinnvoll, in drei Schwierigkeitsgraden angeboten. Diese Lernniveaus sollen nicht einschränkend wirken: Die Lernenden können sich an einen schwierigeren Text wagen, wenn sie das Thema interessiert, sie dürfen eine einfache Aufgabe lösen, wenn sie Spass daran haben.

Zum selbstständigen und selbsttätigen Lernen gehört im Sinne einer *Metakognition* auch das Nachdenken über das eigene Lernverhalten, über Lernfortschritte und Schwierigkeiten.

#### 2.5 Persönliches Vokabular

Im Unterschied zum Buch ist in den thematischen Heften kein Vokabular vorgesehen, das von allen gelernt werden müsste. Die Lernenden erhalten die Möglichkeit, ihren *persönlichen* Wortschatz aufzubauen.

Auf die Wortschatzarbeit wird in den

Modulen grosses Gewicht gelegt. Ungeordnetes und Chaotisches können wir nicht lernen und behalten. Die Lernenden sollen erfahren, dass auch der fremde Wortschatz geordnet ist, und es werden ihnen verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt.

#### 3. "Envol" vers l'immersion?

Der inhaltsorientierte Unterricht mit den Modulen bereitet nicht zuletzt auf die Möglichkeit vor, gewisse Lernsequenzen in einem Sachfach wie Geschichte oder Geografie in einer Fremdsprache zu erteilen, so wie dies in zunehmendem Masse zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts vorgeschlagen wird<sup>9</sup>.

Der Schritt von einem Sachthema wie: *Sport, Freizeitgestaltung, Mode, Technik, Kino, unsere Zukunft, Naturschutz, Rassismus* usw. zu *Geographie Frankreichs, Dritte Welt, Französische Revolution, Napoleon, Erster und Zweiter Weltkrieg*, usw. ist nämlich gar nicht so gross: Es kann mit den gleichen Techniken und Strategien gearbeitet werden, um solche Themen bewältigen zu können. Unterschiede zeigen sich vielmehr in der Aufbereitung der Materialien.

Trotz Optimismus werden die Schülerinnen und Schüler auch mit *Envol* kaum von ihren Sitzen *fliegen*. Doch vielleicht gelingt es gerade mit den Modulen zu zeigen, was *Französisch* tatsächlich ist: nicht ein Schulfach, sondern eine lebendige, überall präsente Umgangssprache, mit der man relevante Inhalte vermitteln kann.

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> Es werden auch Hörtexte auf CD, Spiele und Software angeboten.

<sup>2</sup> Leitung Prof. J. Wüest, B. Dahinden, P. Klee, Ch. Le Pape Racine, Dr. G. Manno, G. Jannibelli Ochsner, H.- U. Rusch, M. Tchang.

<sup>3</sup> LE PAPE RACINE, C. (2000): *Immersion - Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachenunterrichts*. Zürich, Verlag Pestalozzianum, p.

78-80.

STERN, O. / ERIKSSON, B. / LE PAPE RACINE, C. / REUTENER, H. / SERRA, C. (1999): *Französisch - Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe 1*. Zürich, Verlag Rüegger, Nationales Forschungsprogramm 33, P. 239 und 244 ff.

<sup>4</sup> BRUNER, J.S. (1971): *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart, Klett.

<sup>5</sup> Als Übersicht: GASSER, P. (1999): *Neue Lernkultur - Eine integrative Didaktik*. Aarau, Sauerländer.

<sup>6</sup> OXFORD, R.L. (1989): *Language Learning Strategies*. Wadsworth.

<sup>7</sup> GOOD, B. et al. (1998): *Treffpunkt Sprache*. Zürich, Lehrmittelverlag.

BÜCHEL, E. / ISLER, D. (2000): *Sprachfenster*. Zürich, Lehrmittelverlag.

<sup>8</sup> Siehe auch: GRANDGUILLOT, M.-C. (1993): *Enseigner en classe hétérogène*. Paris, Hachette Education. *La pédagogie différenciée*. Cahiers pédagogiques (octobre-novembre, 1997): Nantes. cahier.peda@wanadoo.fr

<sup>9</sup> Gesamtsprachenkonzept: *Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen?* EDK, Bern 1998.

#### Christine Le Pape Racine

Sekundarlehrerin, Lehrmittellautorin, Lizentiantin in Pädagogik und Politikwissenschaft, Lehrer- und Lehrerinnenfortbildnerin. Sprachdidaktikerin.

#### Peter Klee

Sekundarlehrer in Speicher (AR). Mitautor des Französischlehrwerks "Envol" (Module). Mitarbeit im Nationalfonds-Forschungsprojekt: Französisch-Deutsch, zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe 1 (1993-1997). Tätig in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung.

Lukas Wertenschlag  
Freiburg

# “Wie und was kann ich damit lernen?”

## “Traditionelle” Lehr- und Lernmittel und Multimedia im Zusammenspiel am Beispiel von “Moment mal!”

*Nel contributo viene affrontata soprattutto una questione: in un periodo di innovazioni tecnologiche dell'insegnamento e dell'apprendimento come si deve configurare il rapporto tra manuali e materiali tradizionali e di nuova concezione? Un'attenzione particolare è dedicata all'allievo. Le riflessioni proposte muovono dall'ottica della produzione dei materiali e considerano le esperienze fatte nella realizzazione di “Moment mal!”, un manuale per l'insegnamento del tedesco lingua seconda a giovani e adulti.*

### About

Im Folgenden soll v.a. der Frage nachgegangen werden, wie in einer Zeit technologischer Veränderungen der Lehr- und Lernorganisation das Verhältnis von herkömmlichen und neuen Lehr- und Lernmitteln gestaltet werden kann. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei dem Lerner. Die Überlegungen geben die “Produzentsicht” wieder, d.h. sie widerspiegeln die Reflexionen und Erfahrungen bei der Entwicklung des Lehrmittels “Moment mal!”, ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene.

### Back

“Ein modernes Lehrwerk ist (...) nicht nur ein Speicher von Regeln und Sprachstoff, sondern auch ein Programm zur Entfaltung der Lehr- und Lernarbeit, in dem allgemeine didaktische Prinzipien und methodische Kategorien und pädagogische Leitvorstellungen berücksichtigt werden müssen. Trotz seiner Leitfunktion als grundlegendes Lehr- und Lernmittel und seines Charakters als vergegenständlichtes Modell des Lehr- und Lernsystems und des pädagogischen Prozesses muss es dem Lehrer und dem Lernenden “Spielraum” zur Entfaltung der jeweils spezifischen Lehr- und Lernsituation lassen.”

(G. Neuner, 1995).

Diese Definition trifft sicher auf “traditionelle” Lehrwerke zu, d.h. auf Printmedien mit Audioteilen. Neuner betont die Leitfunktion des Lehrwerks für die Unterrichtsplanung und -organisation und für den Prozess des

Lehrens und Lernens. Es ist anzunehmen, dass in Zukunft diese Funktion beim institutionellen Lehren und Lernen in abgeschwächter Form weiter bestehen bleibt, wenn auch andere Lernangebote das “traditionelle Lehrwerk” zu konkurrenzieren beginnen. Ein Lehrwerk mit seinen verschiedenen Komponenten hat auch verschiedene Rollen und Funktionen.

Es schafft Gemeinsamkeit und Verbindlichkeit für Lerner und Lehrer und Institutionen. Das “traditionelles” Lehrwerk tritt meistens mit dem Anspruch auf, ein umfassendes Lehr- und Lernangebot zu bieten. Die verschiedenen Komponenten, ihre Gewichtung und ihre Funktion reflektieren die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts – bis zum Zeitpunkt des Aufkommens der Neuen Technologien.

Der “totalitäre” Anspruch des Lehrwerks in Bezug auf die Vorbestimmung des Unterrichts entspricht kaum der Realität, denn das “Lehren und Lernen fremder Sprachen wird heute in der Regel nicht mehr von einem kurstragenden Lehrwerk bestimmt; vielmehr ist an seine Stelle eine facettenreiche, meist flexibel handhabbare Zahl von Lehrmaterialien und -medien getreten.” (Beirat des Goethe-Institut, 1997). Dazu gehören je länger wie mehr auch multimediale Angebote. (Siehe Abb. 1)

Ein Lehrwerk hat aber auch verschiedene Adressaten. Es spricht mit seinem didaktisch-methodischen Konzept Lehrpersonen und Lernende mit ihren jeweiligen Lehr- und Lern-

	Komponente	Funktion
„traditionelles“ Lehrwerk	Lehrbuch	Für den Unterricht als soziales Geschehen: sich auseinander setzen mit einem Thema; gemeinsam erarbeiten, diskutieren Präsentation und Darstellung von Lernstoff (z.B. Wortschatz und Grammatik) visueller Input über Bilder und Texte
	Arbeitsbuch	Für den Unterricht oder das Selbststudiumfokussieren, üben, systematisieren, wiederholen, evaluieren
	Audio-Kassetten/ Audio-CD	Für den Unterricht und das Selbststudium auditiver Input (in Kombination mit Lehr- oder Arbeitsbuch)
	Folien	Für den Unterricht vertiefen und erweitern bestimmter Aspekte visueller Input
	Testheft	Für den Unterricht sprachliche Lernfortschritte überprüfen
	Glossar	Für das Selbststudium Verstehens- und Lernhilfe für die individuelle Wortschatzarbeit
Multimedia	CD-Rom	Für das Selbststudium Üben von Lese- und Hörtechniken, Wiederholen und überprüfen des Lernstoffes, Trainieren des Grundwortschatzes
	Online-Projekte	Für den Unterricht und das Selbststudium Erweitern und anwenden der sprachlichen und landeskundlichen Kenntnisse
	Lehrerhandbuch	Für den Unterricht und das Selbststudium der Lehrperson Vorschläge für den Unterrichtsablauf, Zusatzübungen, Hintergrundinformationen

Abbildung 1 Komponenten von "Moment mal!"

erfahrungen an. Dabei "knüpft es oft an Bekanntem an" - sowohl was Gestaltung und Inhalt angeht. Dies hat auf der einen Seite den Vorteil, dass bestimmte Lehr- und Lerntypen sich beim (Weiter-)Lernen einer Fremdsprache auf den Lerninhalt konzentrieren können, auf der anderen Seite kann es bei bestimmten Lernenden auch kontraproduktiv sein, da alte negative Lernerfahrungen damit verbunden werden. Je nach Lerntyp findet ein Lehrwerk mehr oder weniger Akzeptanz.

### Go

Eine umfassende Typisierung und Kategorisierung der multimedialen Lernmöglichkeiten ist heute kaum mö-

glich, da sich einerseits die Technologie ständig weiter entwickelt, andererseits die methodisch-didaktische Entwicklung meiner Meinung nach erst angefangen hat. Trotzdem soll versucht werden, eine -sicher unvollständige - Typisierung verschiedener Möglichkeiten (vgl. Abbildung 2 Kriterien für die Entwicklung und den Einsatz von multimedialen Lernmitteln) vorzustellen, die sich nicht so sehr an Evaluationsrastern von bestehender Lernsoftware orientiert (vgl. z.B. Arbeitsgruppe Nachtclub; <http://www.nachtclub.org/>). Sie soll eher bei der Herstellung und beim Einsatz von multimedialen Lernmitteln helfen. (Siehe Abb. 2)

Ein wichtiges Kriterium ist die **methodische Form**, darunter verstehe

### 1 methodische Form

- geschlossen
- geführt
- offen

### 2 Erfolgskontrolle

- sofort
- zeitverzögert

### 3 Funktion

- kurs-tragend
- kurs-integriert
- kurs-ergänzend
- kurs-unabhängig

### 4 Interaktion

- Lerner - Lerner
- Lerner - Maschine
- Lerner - Tutor

### 5 Medium

- Offline
- Online

### 6 Material

- authentisches Material
- aufbereitetes Material

Abbildung 2 Kriterien für die Entwicklung und den Einsatz von multimedialen Lernmitteln

ich den Grad der Führung des Lernenden durch das Lernmaterial bzw. durch die Autoren. Ich übernehme in abgewandelter Form die bekannte Einteilung von Übungen: *Geschlossen* wären z.B. Grammatikübungen als Lückentext oder eine Multichoice-Übung zu einem Hörtext. Unter *geführt* fallen z.B. Recherche-Aufgaben im Internet mit einer Auswahl von Links und einem Auswertungsraster. *Offensind* Aufgabenstellungen, die z.B. einen Suchauftrag im Internet mit einer Auswahl von Suchmaschinen vorgeben oder die sich der Lernende selber stellt.

Bei der Art der **Erfolgskontrolle** kann zwischen *sofort* und *zeitverzögert* unterschieden werden. Je nach Lerntyp und Aufgabenstellung eignet sich die eine oder andere Form der Erfolgskontrolle: Bei geschlossenen Übungen wie z.B. ein Diktat oder Aussprachetraining ist ein sofortiges Feedback über die Leistung wün-

schenswert, eine offene Schreibübung mit der Möglichkeit zu drucken oder zu senden, ein Beitrag in einem Diskussionsforum oder eine Recherche-Aufgabe kann über Email oder im traditionellen Klassenunterricht zeitverzögert evaluiert werden.

Ein weiteres Kriterium, das von der Angebotsstruktur, Organisation und Ausstattung der Institutionen und den Computer-Kompetenzen der Benutzer, d.h. der Lehrpersonen und der Lerner, mitbestimmt wird, ist die **Funktion** des multimedialen Lernangebots: Soll das Lernmaterial *kurs-tragend*, *kurs-integriert*, d.h. als fester Bestandteil in Kombination mit anderen Lernangeboten, *kurs-ergänzend* in Form von Zusatz- und Vertiefungsangebot zu einem "traditionellen" Lehrwerk, oder *kurs-unabhängig* eingesetzt werden? Auch das Kriterium der **Interaktion**, das das Lernsetting vorsieht, nämlich *Lerner – Maschine*, *Lerner – Lerner*, *Lerner – Tutor*, hängt von den technischen Möglichkeiten und den Computerkenntnissen ab.

Die Wahl des **Mediums** hängt von der Ausstattung und den finanziellen Möglichkeiten ab, ein *Online*-Angebot ist für viele Institutionen und Privatpersonen heute noch nicht zugänglich oder mit hohen Kosten verbunden, wenn nicht per Intranet zugegriffen werden kann. Bei der Überlegung, welches Medium optimaler ist, sollten auch die wahrscheinlichen technischen Kenntnisse der Lerner und ihre Erfahrungen und Einstellungen gegenüber neuen Medien in Betracht gezogen werden, so ist z.B. eine CD-Rom als *Offline*-Medium in seiner Bedienung oft einfacher und strukturierter.

Die **Materialbasis** des Lernangebots hängt einerseits vom methodisch-didaktischen Konzept ab, das hinter dem Lernangebot steht. Je nach Theorie bzw. Überzeugung, ob ein "Vollbad" oder eher "homöopathische Dosen" zum Lernerfolg führen, bzw. nach spezifischen Lehr- und Lernziele sucht

man das passende *authentische* Material oder wählt eine *aufbereitete* Form. Die einzelnen Punkte der verschiedenen Kriterien können selbstverständlich auch kombiniert vorkommen, so kann z.B. ein Teil des Materials offline ab CD-Rom zugänglich sein mit der Möglichkeit eines Ausstieges ins Internet. Ein Online-Angebot kann aus einem Link zu einem Nachrichtensender und Übungen zu älteren, bearbeiteten Radiomeldungen bestehen usw.

Je nach den gewählten Optionen verringert sich bzw. erhöht sich der Aufwand bei der Herstellung und beim Einsatz des Lernmaterials, so verlangt z.B. die Aufbereitung Ton- und Bildmaterial einen grossen zeitlichen und finanziellen Aufwand. Die sofortige Erfolgskontrolle erfordert von der Technik das Abfangen von Antworten der Lernenden, die Lerner-Tutor-Interaktion funktioniert optimal bei einer hohen Disponibilität vonseiten des Tutors usw. Welche Varianten gewählt werden, hängt von institutionellen, organisatorischen und finanziellen Faktoren ab, die hier nicht weiter ausgeführt werden können. Weitere Elemente sind: das sonstige Lernangebot, die technischen Möglichkeiten, das Zielpublikum und nicht zuletzt die pädagogischen Ziele, die angestrebt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei der Entwicklung und beim Einsatz von Multimedia mindestens die erwähnten Kriterien, die noch nichts über die inhaltliche Qualität des Angebots aussagen, berücksichtigt werden sollten, wenn man ein den Lernerbedürfnissen entsprechendes Lernangebot entwickeln oder bereitstellen will.

#### **Forward**

Das Lehrwerk "Moment mal!" ist ein dreibändiges Grundstufenlehrwerk für Deutsch als Fremdsprache mit allen "traditionellen" Komponenten. Hin-

zu kommen pro Band eine CD-Rom und ein Angebot für den Unterricht im Internet.

Im folgenden soll kurz an ausgewählten Beispielen aufgezeigt werden, welche Überlegungen bei der Entwicklung des multimedialen Angebots zu dem "traditionellen" Lehrwerk leitend waren.

"Wie und was kann ich damit lernen?" ist eine oft gestellte Frage von Lernenden an Lehr- und Lernmittel, unabhängig von ihrer medialen Ausformung. Eine berechtigte Frage, die durch die Bedürfnisse und Kenntnisse des Lerners bedingt sind und durch die Art der Lehr- und Lernmittel. Denn sie erleichtern oder erschweren durch ihre grafische und formale Gestalt und ihre physische Form den Zugang zu einer anderen Sprache und Kultur, bzw. zum Erreichen der selbst- oder fremdbestimmten Lernziele, nämlich der kommunikativen Kompetenz in einer anderen Sprache.

Die Frage können verschiedene Lerner stellen, entsprechend fallen die Antworten unterschiedlich aus. Zuerst zu den Lerntypen:

#### **"Intentional Learners**

(...) *Intentional learners learn best in loosely structured learning environments that encourage and support positive anticipations, expertise building, risk-taking experiences, mentoring relationships, self-directed learning, problem-solving situations, support for high learner control opportunities, transformative processes, high learning standards, and achievement of challenging personal goals for long-term accomplishments and change.*

#### **Performing Learners**

(...) *In contrast to intentional learners, performing learners are short-term and task-oriented, take fewer risks with challenging or difficult goals, and rely on coaching relationships and available external resources to accomplish a task. Performing learners clearly acknowl-*

edge meeting only the stated objectives, limiting effort, getting the grade, and avoiding exploratory steps beyond the learning task. These learners prefer semi-structured learning environments and seldom solely rely on compliance, others for motivation, or explicit direction and feedback.

### Conforming Learners

(...)These learners are typically less skilled learners who have little desire to control or manage their learning or change their environment. They prefer to have simple standards set for them, expend less effort, and receive explicit guidance and feedback as they accomplish required tasks. These learners learn best in environments that are safe, structured, focus on step-by-step procedures, and offer easily attained short-term goals.

### Resistant Learners

In contrast to the other three learning orientations, resistant learners lack a fundamental belief that academic learning and achievement can help them achieve personal goals or initiate positive change. Too often they have suffered repeated, long-term frustration from inappropriate learning situations at the hands of unskilled, imperceptive instructors who unfortunately deter individuals from enjoying successful learning experiences and opportunities. These learners do not believe that formal education or academic institutions can be positive or enjoyable influences in their life." (Martinez, 1998)

(Diese Beschreibung der ersten drei Lerntypen lässt sich in ähnlicher Weise und in leicht abgeänderter Form auch auf Lehrtypen anwenden.) Als Antwort haben wir versucht, das multimediale Lernangebot relativ breit anzulegen:

Für den "Performing" und "Conforming Learner" sind von der Konzeption her eher die CD-ROM gedacht. (s. unter EJECT), für den "Intentional"

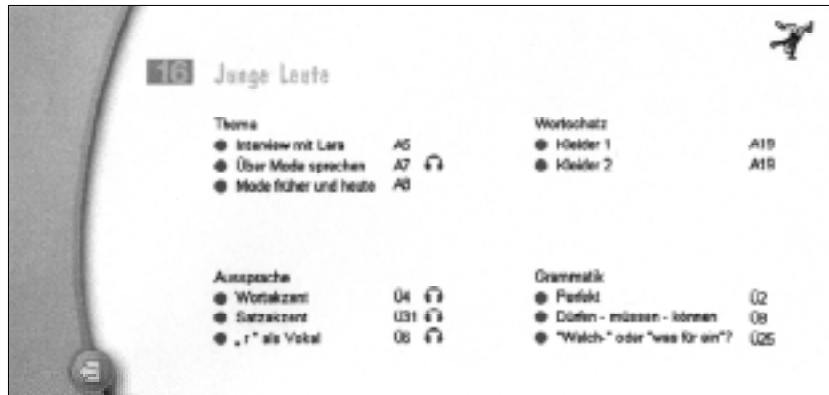


Abbildung 3 CD-Rom "Moment mal!" Kapitelübersicht

und Performing Learner" eher die Online-Projekte (s. unter RELOAD). Der "Resistant Learner" kann durch beide Möglichkeiten angesprochen werden, da die Lernform (noch) nicht an alt bekannte Lernsettings erinnert und nicht so stark von Lehrpersonen abhängig ist.

### Eject

Die CD-Rom hat gegenüber dem "traditionellen Lehrwerk" den Vorteil, dass sie verschiedene Komponenten bündelt: Teile des Lehrbuchs, des Arbeitsbuchs, der Folien, der Audio-Kassetten und des Glossars stehen dem Lerner auf einem Medium zur Verfügung. Wenn neben der CD-Rom noch ein dazu passendes Lehrwerk verwendet wird, ist der Gewöhnungs- und Wiedererkennungseffekt besonders hoch. Entsprechend war bei der Entwicklung der CD-Rom wichtig, dass sie sich im Aufbau eng an die Printmaterialien anlehnt, damit sie kurs-begleitend oder kurs-integriert eingesetzt werden kann. Entsprechend ist das Zielpublikum eher der Einzelner mit beschränkter IT-Kompetenz. Es wurde eine enge Form gewählt, um spezifische Übungsgelegenheiten zum sprachlichen Lernstoff zu bieten. Entsprechend wurde das Material aus dem "traditionellen" Lehrwerk aufbereitet und durch eine Lerner-Maschinen-Interaktion ange-

reichert. Eine sofortige Erfolgskontrolle ermöglicht dem Lerner, seine Fortschritte gleich zu messen.

Die Auswahl der Lerninhalte durch den Lerner ist bei einer solchen Anlage grösstenteils vorbestimmt. Bei der Konzeption der Benutzerführung wurde aber auf eine möglichst autonome Lernsteuerung geachtet. Dies betrifft

- die Reihenfolge der Bearbeitung der Übungen: selektiv nach Schwerpunkten oder linear (Abbildung 3)

Die Strukturierung der Übung pro Kapitel entspricht der Aufteilung im Lehr- und Arbeitsbuch. Der Lerner findet sich so schnell zurecht und kann entsprechend seinen eigenen Bedürfnissen selektiv Übungen auswählen. Hinzu kommt ein Verweis auf die entsprechende Aufgabe im Lehrbuch (z.B. A5) oder Übungen im Arbeitsbuch (Ü4). Ein schneller Zugriff auf Übungen mit Audioteilen ermöglicht das "Kopfhörer"-Symbol.

- die Hilfestellungen in Form von Beispielen, Lösungsvorschlägen oder Übersetzungshilfen (Siehe Abb.4)

Der Hörtext der vorliegenden Übung entspricht dem des Lehrwerks, jedoch mit einer anderen Aufgabenstellung. Der Vorteil für den Lerner ist, dass er möglicherweise den Text schon kennt

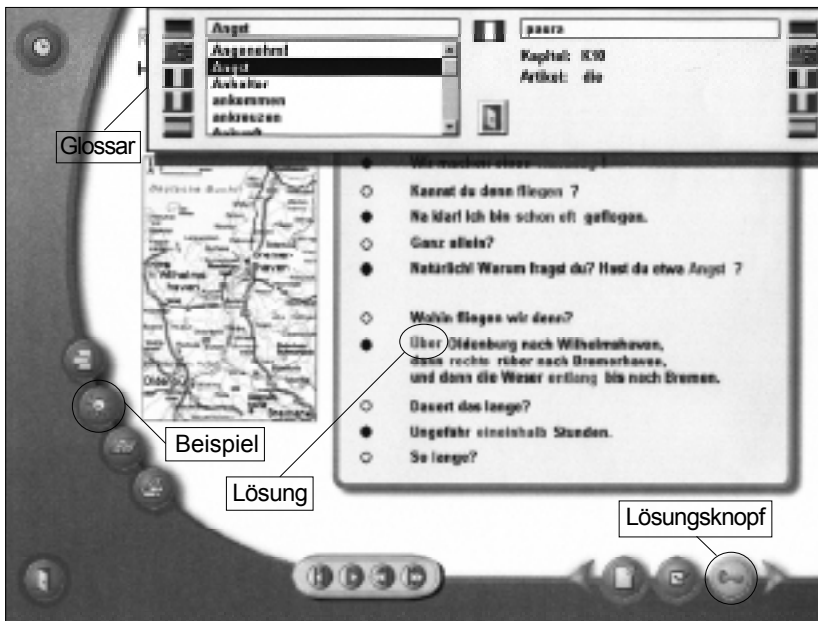


Abbildung 4 CD-Rom "Moment mal!" Hilfen für den Lerner

und ihn so unter einem anderen Gesichtspunkt noch einmal bearbeiten kann. Der Lerner kann jederzeit ein Glossar zu Hilfe nehmen, sich an Hand eines Beispiel zeigen lassen, wie die Übung zu lösen ist und sich über den Lösungsknopf die richtigen Antworten einblenden lassen. Er hat auch durch die Audio-Steuerung die Möglichkeit, selber zu entscheiden, wann er stoppen und wie oft er den Text anhören will.

- den eigener Entscheid über Üben und Testen (Abb. 5)

Der Lerner kann sich beim Üben jederzeit ein Zwischenresultat sei-



Abbildung 5 CD-Rom "Moment mal!" Üben oder testen?

ner Leistungen geben lassen. Er kann auch eine Übung mehrmals wiederholen, indem er alle seine Eingaben löscht und von vorne beginnen kann.

Nach dem Üben oder wenn der Lerner gleich zu Beginn wissen will, wie gut

er ein bestimmtes Lernpensum schon beherrscht, kann er in den Testmodus wechseln. Hier wählt er als eine bestimmte Zeit vor, in der er glaubt, die Übung lösen zu können. Nach Ablauf der gewählten Zeit wird das Resultat angezeigt und besteht dann die Möglichkeit, die richtige Lösung einzusehen. Auch der Test kann mehrfach wiederholt werden.

Ähnlich funktioniert der Wortschatztrainer auf der CD-Rom zu Band 2. Hier kann der Lerner sich den Wortschatz aus mehreren Kapiteln beliebig zusammenstellen und wiederholen – und jederzeit in einen Testmodus wechseln.

- die Dokumentation des Lernererfolgs. (Abb. 6)

Der Lerner erhält beim Beenden des Programms eine Übersicht über seine Ergebnisse. Mit Hilfe der Angaben im erklärenden Text kann er seine Leistung einschätzen und entscheiden, ob er das Resultat speichern will oder nicht, d.h. das Resultat für sich und andere festhalten und damit kommunizierbar machen.

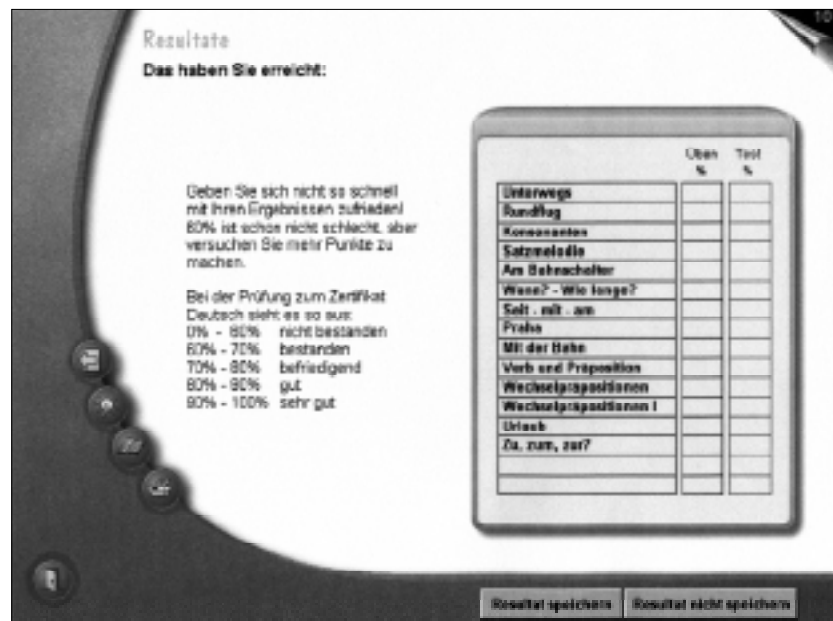


Abbildung 6 CD-Rom "Moment mal!" Lernerfolgskontrolle

Jede Übung kann auch ausgedruckt werden, entweder mit den Eingaben des Lerners oder als Arbeitsblatt (mit Lösungsschlüssel).

Diese Art der Benutzerführung gibt dem Lerner die Gelegenheit, Lernweg und Lernzeit selber zu bestimmen, gezielte Lernfortschritte durch Wiederholung zu machen und diese selber zu beurteilen. Erste Erfahrungen in Kursen haben gezeigt, dass gerade diese Faktoren zu grösserem Lerntempo und besseren Resultaten führen.

### Reload

Einen Einstieg ins Internet, genauer auf eine Internet-Seite, die ausgewählte Links zu den Themen einzelner Kapitel des Lehrwerks anbieten (methodische Form: geführt bis offen) haben die Lerner direkt über die Adresse [www.moment-mal.com](http://www.moment-mal.com) oder [www.langenscheidt.de/moment-mal](http://www.langenscheidt.de/moment-mal) und von der CD-Rom. Der Lerner wird hier mit authentischen, aktuellen landeskundlichen Materialien konfrontiert, die v.a. am Anfang sprachlich anspruchsvoll sind. Die "didaktisierten Links" geben Anregungen, was

auf mit den Informationen aus dem Internet gemacht werden kann, bieten aber auch einfach "Rohdaten", bei denen der Lerner völlig frei ist, was er damit macht. Sinnvoll für Lerner sind solche Informationen dann, wenn er über Sprachverarbeitungsstrategien und Computerkenntnisse verfügt, die ihm erlauben, die Texte zu entschlüsseln und wenn nötig, Informationen festzuhalten.

Die "Online-Projekte" enthalten immer eine Recherche-Aufgabe mit konkreten Angaben, was zu tun ist (z.B. aktuelles kulturelles Angebot in einer Stadt lesen, sich ein Programm zusammen stellen und im Kurs vorstellen). (siehe Abb. 7)

Durch das zweifache Angebot von CD-Rom und Internet hoffen wir von Autorensseite, dass wir möglichst vielen Lernern etwas anbieten, was sie weder langweilt noch überfordert, und den Lehrpersonen die Chance gibt, einerseits ihren Unterricht vom notwendigen Trainieren und Wiederholen zu entlasten und andererseits die reale und virtuelle Welt in den Unterricht einfließen zu lassen

### Exit

Das didaktische Grundmotto des heutigen Fremdsprachenunterrichts "Der Lerner steht im Zentrum" darf bei der Entwicklung von multimedialen Lernangeboten - vor purer Faszination durch das Medium - nicht vergessen werden. Eine einfache, klare Benutzerführung, gezielte Hilfestellung und Variation bei Übungsformen und Aufgabestellungen garantieren am ehesten, Newbies und Cracks für das multimediale Sprachenlernen zu begeistern und einen effektiven Sprachlern- und -erwerbsprozess in Gang zu setzen. Die interessierten Lehrpersonen ihrerseits müssen die Gelegenheit haben, sich die technischen und fachlichen Kenntnisse anzueignen, um bestehende multimediale Lernangebote in ihr Lehr- und Beratungssetting zu integrieren oder selber zu entwickeln. Multimedia verlangt auch Multidiziplinarität: Computerbenutzer, Lehrpersonen, Techniker, Programmierer und Grafiker zusammen schaffen erst brauchbare Standards für die Zukunft.

### Bibliografie

GOETHE-INSTITUT (1997): *Beiratthesen zum Thema: 'Deutsch als Fremdsprache' - 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen.*

MARTINEZ, M. (1998): *Executive Summary of the Learning Orientation Research*, version 1. <http://mse.byu.edu/projects/elc/ilsum.htm>

NEUNER, G. (1995): *Lehrwerke*, in: BAUSCH / KRUMM: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen / Basel, Francke.

### Lukas Wertenschlag

Lehrbeauftragter an der rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Freiburg/Fribourg für Fachsprache "Recht", Mitinhaber der Firma CLAC (zusammen mit Martin Müller). Schwerpunkte: Lehr- und Lernmittelentwicklung/-beratung, Fortbildung, Mitarbeit am Europaratsprojekt "Europäische Niveaubeschreibungen Deutsch als Fremdsprache".

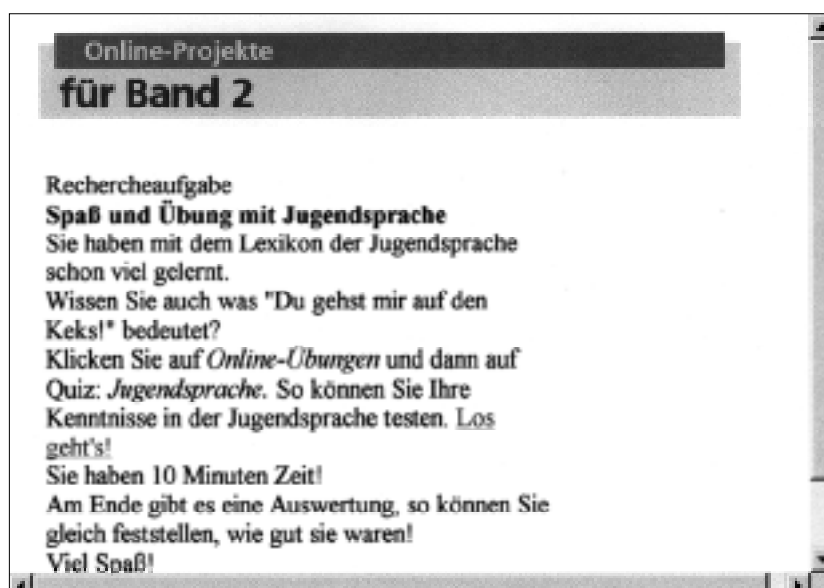


Abbildung 7 Online-Projekt zu "Moment mal!"

Martin Müller  
Freiburg

# Die eigene Brille putzen...

Gedanken zur Landeskunde und Beispiele aus dem Lehrwerk *Moment mal!*

*L'autore affronta il tema della dimensione culturale (ted. Landeskunde, fr. civilisation) nell'insegnamento delle lingue da un punto di vista fondamentale: quali sono i fattori che entrano in gioco quando l'allievo si confronta con aspetti che non sono meramente linguistici? Ciò lo porta ad affermare che un confronto con la cultura di un altro paese implica sempre anche un confronto critico con il proprio vissuto e con la propria cultura. Una serie di esempi tolti dal manuale "Moment mal!" mostra poi come materiali ben predisposti e domande ben formulate possano aiutare a mettere in atto una riflessione che permetta all'allievo di sviluppare risorse cognitive e, al tempo stesso, evolvere sul piano della responsabilità personale. L'insegnante deve in ogni caso essere consapevole della delicatezza di ogni confronto interculturale. Sovente emergono paure e sensibilità che non sono facili da gestire e che non richiedono solo un'attenta presenza dell'insegnante ma anche una predisposizione di condizioni didattiche atte a gestire le tensioni e sostenere gli allievi in difficoltà. (red.)*

### Erinnern Sie sich ...?

Sie sitzen mit der Sonnenbrille an einem sonnigen Tag am Meer und sind dabei, das Spiel der Wellen zu beobachten...

Sie stehen mit Taucherbrille, Schnorchel und Flossen im Meer und wollen unter Wasser eine neue Welt entdecken...

Sie sitzen mit Ihrer Lesebrille spät in der Nacht bei der Lektüre der letzten Seiten eines spannenden Kriminalromans und können unmöglich aufhören...

Sie fahren frühmorgens auf der Autobahn "staufrei" vom Urlaub zurück und können Ihren Augen kaum trauen...

Erinnern Sie sich noch, wie Sie Ihre Brille geputzt haben? Wie oft und warum?

War es das Glitzern des Sonnenlichts auf den Wellen? Oder die durch den Atem angelaufene Taucherbrille, die Ihnen die Wahrnehmung der wunderbaren Welt unter Wasser getrübt hat? War es die Müdigkeit oder das Gefühl, die Buchstaben tanzen vor lauter Spannung? Oder putzen Sie immer Ihre Brille, wenn Sie sich hinter das Steuer setzen, aus Sicherheitsgründen gewissermaßen, um Gefahren besser und schneller zu erkennen?

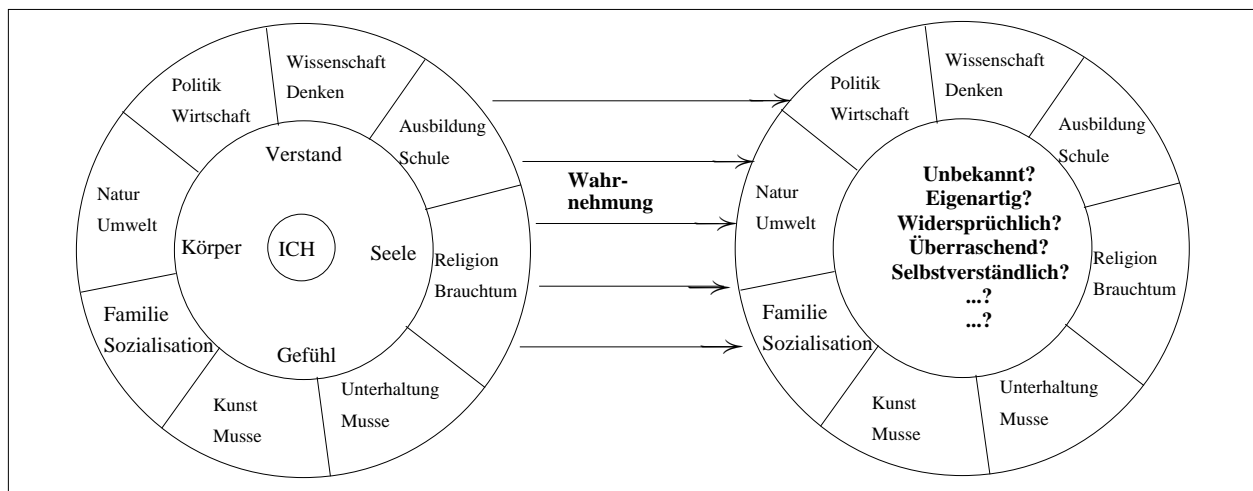
Jeder putzt seine eigene Brille: manchmal ist es wie ein Ritual, manchmal geschieht es bewusst, manchmal mag man sich kaum mehr daran erinnern... Oder waren Sie das gar nicht? Mögen Sie überhaupt das Glitzern der Sonne auf den Wellen des Meeres? Tauchen Sie ab und zu unter in eine andere Welt? Und wie haben Sie es mit spannenden Kriminalromanen vor dem Schlafengehen? Oder waren Sie etwa

gar nicht im Urlaub?

Brillenputzen steht hier symbolisch für die Intention, etwas besser oder schärfer zu sehen. Und Sehen ist eine Form von Wahrnehmung; eine der sinnlichen Arten, Dinge zu erfassen. Der innere Ich-Kreis (links) der untenstehenden Skizze zeigt, dass eine ganzheitliche Wahrnehmung noch weitere Aspekte umfasst. Menschen können Dinge mental begreifen, verstehen oder emotional mitfühlen, empfinden oder auch seelisch nachvollziehen, erahnen oder herbeisehnen. Und damit sind wir mitten drin im Thema der folgenden Gedanken zur Landeskunde.

### Wahrnehmung ist persönlich und ist bedingt durch den Hintergrund der eigenen Kultur

Landeskunde geht daher primär von einem Ich aus, von einem lernenden Menschen, der eine andere Kultur und Sprache wahrnimmt und diese erforschen und sich darin bewegen will oder muss, was hier durch den Kreis rechts verdeutlicht wird. Dabei kann er auf Unbekanntes, Eigenartiges aber auch Selbstverständliches stossen, was durch die Menschen und den Hintergrund, ihrer Herkunftskultur bedingt ist. Bei den landeskundlichen 'Streifzügen und Erkundigungsreisen wird diese Person mit verschiedenen Lebensbereichen der anderen Kultur konfrontiert, die sie je nach eigenen Erfahrungen und Interesse mehr oder weniger ansprechen. Dabei werden immer wieder auf unterschiedliche Art Körper, Seele, Verstand und Ge-



**Abbildung 1** verdeutlicht noch einmal, dass Fremdsprachenlermer als Individuen in ihrer ganz persönlichen eigenen Welt ihre spezifischen Erfahrungen gemacht haben. Diese Erfahrungen sind je nach Typ unterschiedlich von Verstand, Körper, Gefühl oder Seele geprägt. Das Ich mit seiner ureigenen Biografie (innerer Ich-Kreis) ist eingebettet in die Matrix einer Kultur mit den jeweiligen, zugrundeliegenden Wertesystemen und Koordinaten wie z.B. Schule, Religion, Unterhaltung, was hier durch den äusseren Kreis verdeutlicht ist. Wichtig für unser Thema ist, dass persönliche Erfahrungen z.B. im Spannungsfeld von Arbeit (Wirtschaft/Politik) und Freizeit (Unterhaltung/Musse) auch den Zugang zu anderen Kulturen, zu Menschen mit einem anderen Hintergrund entscheidend mitprägen.

fühl angesprochen. Das Interesse an einer *bewussten* Auseinandersetzung ist in dem Masse möglich, wie Erfahrungswelt, Erlebnisse oder das Bewusstsein über die "Welt" in der eigenen Kultur da ist. Deshalb ist Landeskunde z.B. der deutschsprachigen Länder immer auch Anlass zur Reflexion des eigenen Landes bzw. der eigenen Person. Fremdsprachenlernen - auch im Erwachsenenalter - kann also die eigene Identität in doppelter Weise verändern: durch die Reflexion der eigenen Herkunft und Prägungen und durch die Auseinandersetzung mit der neuen, anderen Kultur. "Sprachen und Kulturen gewinnen gerade in ihrer trennenden und unterschiedlichen Art Bedeutung für das eigene Sprechen und Handeln, weil sie das spezifisch Andere des Eigenen erst markieren und so das Wechselverständnis eigentlich ermöglichen."<sup>1</sup> Unbekanntes, Eigenartiges, Widersprüchliches, Überraschendes, vermeintlich Selbstverständliches wird so zum Ausgangspunkt von Reflexionen. Entscheidend ist, dass im Unterricht "die Störung sonst glatter Verstehensabläufe nicht

länger als Hindernis, sondern als Anreiz und Auslösung des Lernens begriffen"<sup>2</sup> wird.

### **Im Fremdsprachenunterricht über eigene Wahrnehmungen sprechen - eigene und andere Wahrnehmungen relativieren**

Wichtigstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts bleibt nach wie vor, die Voraussetzung zu schaffen, um im fremden oder im eigenen Land zum "Fremden/Anderen" eine Kommunikation aufzubauen, um sozial verantwortungsvoll, pragmatisch adäquat und sprachlich immer komplexer auf das Fremde/Andere eingehen zu können und zu handeln. Der Beirat *Deutsch als Fremdsprache* des Goethe-Instituts formuliert es folgendermassen: "Unabhängig von sprachlichen Verwendungsbereichen und konkreten Fremdsprachenvermittlungskompetenzen wird "Kommunikationsfähigkeit" als übergreifendes, insbesondere auch interkulturell zu interpretierendes Lernziel des Fremd-

sprachenunterrichts verstanden."<sup>3</sup> Eine Sprache lernen bedeutet immer auch, Wissen über die Sprache und die Kultur im weitesten Sinne zu erwerben und sich Können anzueignen, um mit Menschen anderer Kulturen zu verhandeln und zwischen den verschiedenen Lebenswelten zu vermitteln. Dieses Können und Wissen bilden zusammen die "kommunikative Kompetenz" oder "Kommunikationsfähigkeit"<sup>4</sup>. Sie geben den Lernenden Sicherheit bei der Kommunikation und fördern das Interesse am Anderen. Die folgenden Beispiele aus dem Lehrwerk *Moment mal!* zeigen, dass Aufgaben und Arbeitsaufträge jeweils so formuliert sind, dass sie auf die übliche Frage "Und wie ist das in Ihrem Land?" bewusst hinausgehen und zu genauerem Hinschauen, Hinblicken oder zum Nachdenken anregen möchten. *Moment mal!* geht von einem mündigen Individuum und von seiner personalen, sozialen und gesellschaftlichen Kompetenz aus, die sich in Bezug auf die eigene Welt, aber auch in Bezug auf fremde Kulturen immer wieder verändert. Daher wird der Ler-

nende als Persönlichkeit angesprochen, die sich im Spiegel des Lernumfeldes, in der Begegnung mit anderen Lernenden und der fremden Kultur entwickelt. Lernende werden im Sprachunterricht wegen des "Kommunikationshandicaps" oft unterschätzt oder trotz ihrer Erfahrungen und ihres Wissens nicht ernst genug genommen. Präzise Vorschläge und Angebote des "Ich-Ausdrucks" in *Moment mal!* sollen den Lernenden Gelegenheit geben, sich und ihre Erfahrungen zu artikulieren und sich mit unterschiedliche Verhaltensweisen, Wahrnehmungen und Werthaltungen auseinanderzusetzen. So sind "Spracharbeit" und "echte Kommunikation" kein Gegensatz mehr. "Ich-bezogene" Aufgaben und Aufträge bieten je nach Kontext oder Stimmung in der Lerngruppe Anlässe, die oben erwähnte "Kommunikationsfähigkeit" zu üben. Dabei sollen verschiedene Aspekte angesprochen werden: z.B.



**A13**  
Eine Stadt vorstellen

Sammeln Sie, notieren Sie: Was ist bekannt in Ihrer Stadt?



- von und über seine eigenen Welt, Herkunft erzählen



**A9**  
Gefühle beschreiben

a) Wann waren Sie zuletzt unter vielen Menschen?



Wie haben Sie sich dabei gefühlt?  
b) Was bedeutet „Platzangst“ für Sie?

- eigene Gefühle, Wahrnehmungen, Träume und Visionen beschreiben und mit denen anderer vergleichen



**A3**  
Von der Familie erzählen

Wie war das in Ihrer Familie? Bringen Sie Fotos mit. Erzählen Sie.

- eigene Entwicklungen und Veränderungen beschreiben und mit der Entwicklung anderer vergleichen



**A1**  
Eindrücke sammeln

a) Was fällt Ihnen zu Wien ein? Notieren Sie.



- Wissen und Informationen aus der eigenen Kultur mit dem Wissen über neue/andere Kulturen verknüpfen



**A11**  
Fragen zu Ihren Lernmethoden

Wie lernen Sie? Notieren Sie. Vergleichen Sie die Antworten in der Gruppe.

- Kulturelle Erfahrungen (Lernen, Literatur, Kunst, Brauchtum, Medien) in der eigenen Kultur beschreiben, individuelle Vorlieben formulieren und vergleichen

- Werte und Vorstellungen in der eigenen Kultur mit Vorstellungen anderer / fremder Kulturen verbinden

### Auftrag 5

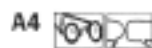
*Gibt es zwischen Alt und Jung unterschiedliche Wertvorstellungen bei Ihnen?*

- Erklären Sie Unterschiede mit Hilfe einer Liste von Adjektiven (ähnlich A12)
- Erzählen Sie oder Schreiben Sie dazu einer kurzen Beitrag für die Kurs-Zeitung.
- Alltagsverhalten und -handeln in der eigenen Kultur beschreiben und

mit Verhaltensweisen in anderen Kulturen vergleichen

### Auftrag 1

*Was muss ein Ausländer in Ihrem Land in einem solchen Fall (Unfall, Krankenhaus) beachten? Schreiben Sie Informationen und >Tipps auf Deutsch*



**A4**  
Über Reisen reden

Warum reisen die Menschen? Reisen Sie gern? Wie war das bei Ihren Eltern/ Großeltern? Diskutieren Sie.

Meistens bietet auch das Entdecken kleiner Abweichungen Gesprächsstoff für Diskussionen. So können etwa in sprachlich homogenen Klassen, wo alle aus der gleichen Umgebung stammen, unterschiedliche Wertvorstellungen, abweichende Meinungen oder persönliche Gefühle, ethische Haltungen und Träume Anlass sein, um von einer ähnlichen und dann oft doch so anderen Welt mehr zu erfahren und zu lernen, sich und seine Sicht aufs eigene Umfeld oder Land zu relativieren. Der Kursraum wird auch da zum Diskussions-, Reflexions- und Lernraum

- Gleichzeitig werden in und durch die Fremdsprache sogenannte Schlüsselqualifikationen, wie sie heute erwartet werden, gefördert: Verantwortung, Lernbereitschaft, Kreativität, Flexibilität, dann aber vor allem Kommunikationsfähigkeit und Selbstständigkeit. Bei der Bearbeitung verschiedener Aufträge werden zusätzlich Qualifikationen wie planen, leiten, organisieren oder Teamarbeit gelernt.

### Auftrag 4

*Sie sind heute für ein Picknick Ihrer Gruppe zuständig. Sammeln Sie dazu die Wünsche im Kurs. Besorgen Sie möglichst viele lokale Produkte.*

Die Berücksichtigung bzw. die Umsetzung der Ziele einer "interkulturellen Verständigung" im Unterricht wird in der Theorie immer wieder gefordert. Die konkrete Umsetzung im Kursraum ist aber oft nicht einfach zu handhaben. Gerade Fragen nach dem "Ich" oder "Eigenen" können bestimmte Lernende als Einmischung und Tabuverletzung verstehen. (Dies wäre ein Ausgangspunkt für ein Gespräch über unterschiedliche Kommunikationsnormen.) Die "Fragen" zur eigenen Welt sollen deshalb als Angebot und nicht als ein "Muss" formuliert werden. Es ist wichtig, dass Sie als Lehrperson mit Feingefühl abwägen, vorgeschlagene Aufgaben und Aufträge auswählen, anpassen oder erweitern, um bei solchen Fragestellungen ein gutes Lernklima zu schaffen und wenn nötig, das Gleichgewicht im Lernprozess der Gruppe wieder herzustellen.

### **Wahrnehmung entwickelt und verändert sich ständig durch Reibung am Neuen oder am vermeintlich Vertrauten**

Interkulturelles Lernen, bzw. die Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit einer anderen Welt zu verständigen und auf die Sicht- und Erlebnisweise anderer Menschen einzulassen und damit auseinanderzusetzen, scheint keine feste Größe zu sein, sondern kann sich über mehrere Etappen hin verändern und entwickeln. A. Thomas beschreibt in seinem Buch "Kulturvergleichende Psychologie" eine Entwicklung über vier Stufen

#### 1. Stufe:

Interkulturelles Lernen im Sinne der Aneignung von Orientierungswissen über eine fremde Kultur (Kultur und Landeskunde)

#### 2. Stufe:

Interkulturelles Lernen als Erfassung kulturfremder Orientierungssysteme (Normen, Einstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen u.a.), also zentrale Kulturstandards

#### 3. Stufe:

Interkulturelles Lernen als Fähig-

keit zur Koordination kulturdivergenter Handlungsschemata...

#### 4. Stufe:

Interkulturelles Lernen als eine generelle Fähigkeit zum Kultur-Lernen und Kultur-Verstehen..."<sup>5</sup>.

Da diese "Entwicklungen" an Personen gebunden sind, und daher auch in einer Gruppe individuell sehr unterschiedlich verlaufen können, ist im Unterricht mit heterogenen, aber auch mit homogenen Gruppen viel Geschick und Geduld der Lehrperson erforderlich. Denn - wie in jedem Gruppenprozess - stehen auch beim Fremdsprachenlernen neben Freude und Wohlbefinden auch Unsicherheiten und Ängste. Wichtig ist hier, dass sowohl positive als auch negative Erlebnisse als Anstöße oder als Auslöser von Prozessen betrachtet werden: Auseinandersetzungen mit der Umwelt oder mit sich selber führen zu einem vorübergehenden Ungleichgewicht. Aufgabe der Lehrperson ist es, zu helfen, z.B. durch ein angenehmes Lernklima, dass allzu starke Störungen in der Gruppe ausbalanciert werden können. (Vgl. auch die Anmerkung im Kasten)

Entscheidend ist in jedem Fall landeskundlicher "Auseinandersetzung", dass die Lernenden die Möglichkeit haben, jede Art von Betroffenheit wertfrei zu zeigen, aber auch lernen, "Nicht-Einverständnis" und Unverständnis auszudrücken oder die Kommunikation zu verweigern. Redemittel zur Abgrenzung und zur Verweigerung der Kommunikation ("Darüber will ich nicht reden.", "Dazu kann ich nichts sagen.") sind Elemente einer ganzheitlichen Kommunikationskultur, in der die Lernenden "Ja-sagen" und "Nein-sagen" gleichermaßen benutzen lernen.

### **Die eigene Brille wahrnehmen und ab und an putzen**

Mit obiger Figur soll abschliessend

noch einmal veranschaulicht werden, dass "Wahrnehmung der Welt" immer von den kulturellen Faktoren der eigenen Biografie und des eigenen Kultur geprägt ist. Jeder Mensch hat seine Eigen-Art, durch die die eigene, vertraute Welt (linke Brillenhälfte) und neue, fremde Welten (rechte Brillenhälfte) gesehen, wahrgenommen und interpretiert werden. Ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts, wenn auch nicht das primäre, ist es, den Lernenden dazu zu bringen, die "eigene Brille" zuerst mal wahrzunehmen.

Wichtige Voraussetzungen für jede Art von Wahrnehmung sind eine neutrale Verständigung und ein offenes Umgehen mit Fremdem (Abbildung 2 unten) und Interesse, Neugier und Wunsch nach mehr Wissen (Abbildung 2 Mitte).

Dazwischen liegen eine breite Palette verschiedener Verhaltensweisen, Einstellungen und Gefühle, die eine Verständigung begleiten oder darauf folgen können: Staunen, Skepsis, Angst, Unmut, Freude, Träume aber auch Enttäuschung und Abwendung.

Ab und an die Brille zu putzen tut not, wenn wir die vielschichtige Palette des Eigenen und des Fremden aufdecken wollen. Mit geputzter Brille verstehen wir vielleicht ein Stück besser unser Bedürfnis nach Harmonie oder unsere Wünsche, eigene, bekannte Wege gehen zu wollen (Fuss links), um nachher wieder ein bisschen bewusster aber auch bescheidener und verständnisvoller einer eher unsicheren Welt zu begegnen (Fuss rechts). Es scheint uns "für den fremdsprachlichen Landeskundeunterricht ganz wesentlich, dass dieses Bewusstsein eigenkultureller Vorprägung entwickelt wird und dass deutlich wird, dass dadurch in ganz spezifischer Weise die Bilder von der fremden Welt geprägt sind. Dieses Bewusstsein macht mich sensibel dafür, dass ich an der fremden Welt nicht alles gleich verstehen kann - und manches wohl nie - und dass ich mich der fremden Welt ohne diese eigene Brille der Vor-Ein-

stellungen und Vor-Urteile gar nicht nähern kann.”<sup>6</sup>

### Erinnern Sie sich ...?

“Gar wunderbar sind doch die Menschen! Im Vaterland brummen wir, jede Dummheit, jede Verkehrtheit dort verdriesst uns, wie Knaben möchten wir täglich davonlaufen in die weite Welt; sind wir endlich wirklich in die weite Welt gekommen, so ist uns diese wieder zu weit, und heimlich sehnen wir uns oft wieder nach den engen Dummheiten und Verkehrtheiten der Heimat, und wir möchten wieder dort in der alten, wohlbekannten Stube sitzen... und als ich das Vaterland verlor, fand ich es im Herzen wieder.” Sie legen nach diesem Zitat aus Heines Englischen Fragmenten den Landeskundeaufsatz beiseite und - vergessen Sie nicht Ihre Brille...

Der vorliegende Aufsatz fasst in geänderter Form die landeskundlichen Kapitel der Lehrerhandbücher des Lehrwerks *Moment mal!* zusammen.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Hans Hunfeld, Zur Normalität des Fremden, in: LIFE, Ideen und Materialien zum interkulturellen Lernen, BMW AG, München 1997.

<sup>2</sup> Hans Hunfeld, ebenda.

<sup>3</sup> Beirat *Deutsch als Fremdsprache* des Goethe Institutes: 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen. In: Zielsprache Deutsch 19/1 (1998), S. 40.

<sup>4</sup> Wir verwenden in diesem Zusammenhang bewusst nicht den Begriff “interkulturelle Kompetenz”, da unserer Meinung nach der Begriff “kommunikative Kompetenz”, der pragmatische und soziokulturelle Komponenten miteinschliesst, hier ausreicht. Vgl. dazu auch Juliane House, Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache, [www.ualberta.ch/~german/ejournal/house.htm](http://www.ualberta.ch/~german/ejournal/house.htm)

<sup>5</sup> A. Thomas, Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. in: A. Thomas (Hrsg.), Kulturvergleichende Psychologie. Hofgrefe Verlag für Psychologie, Göttingen 1993, S. 382.

<sup>6</sup> G. Neuner (1994), Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. in: G. Neuner/M.

Asche(Hrsg.), Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik “Deutsch als Fremdsprache”, Heft 3, Kassel 1994, S.30.

### Martin Müller

Lese- und Sonnenbrillenträger; Lehrbeauftragter am LeFoZeF der Universität Freiburg; Mitautor verschiedener Bücher und Lehrwerke zum Fremdsprachenunterricht; Gemeinsam mit Lukas Wertenschlag Mitinhaber der CLAC AG und Leiter des Projektes ENDaF (Europäische Niveaubeschreibungen Deutsch als Fremdsprache).

## Professional Business English and Professional Improvement Seminars

The professional business English courses are designed to meet the needs of today's learners of English in a business and professional environment.

These courses are **suitable for learners at an intermediate level** who wish to improve their all-round knowledge and vocabulary in business English or other fields. Naturally teaching is tailored for serious professionals with a desire to excel in the English language.

There is a standard curriculum for each topic but students may build their own, based on professional objectives.

**All information concerning Professional Improvement Seminars are separate and can be sent to you upon request**

Our preference is to work with small groups of minimum 5 - 6 participants. We look forward to your enquiries.

*For more information please get in touch with us at:*

e-mail: [seriousbusiness@bluewin.ch](mailto:seriousbusiness@bluewin.ch)

or write to The Professionals for Business  
Via Maraini 18  
6963 Pregassona

Claudio Nodari  
Zürich

## Deutsch für fremdsprachige Kinder – ein neues Lehrmittel entsteht

*I materiali didattici per l'insegnamento del tedesco agli allievi allogliotti giocano un ruolo importante nel processo d'integrazione nella scuola del futuro. Per questo motivo il Lehrmittelverlag del Canton Argovia sta producendo una nuova edizione del manuale "Deutsch für fremdsprachige Kinder", usato nelle scuole elementari da oltre 15 anni. Il nuovo strumento didattico è suddiviso in tre volumi e prevede*

- una introduzione alla lingua tedesca di tipo comunicativo e ludico basata su temi della vita di ogni giorno, affinché i nuovi arrivati possano al più presto comunicare con i loro coetanei
- e due volumi che trattano temi correnti previsti dalla maggior parte dei piani di studio cantonali. L'insegnamento seguirà principi immersivi permettendo agli allievi di apprendere i contenuti scolastici molto prima di raggiungere la padronanza completa della lingua locale.

*Nella disposizione dei contenuti verrà data particolare attenzione agli aspetti interculturali e al supporto didattico per il lavoro autonomo degli allievi.*

### Der Kontext

An den Volksschulen der Deutschschweiz ist im Durchschnitt jedes fünfte Kind fremdsprachig, an den Schultypen mit Grundansprüchen (z.B. Realschulen im Kanton Zürich) ist es jedes vierte und in denen mit besonderem Lehrplan (z.B. Kleinklassen) bereits bald jedes zweite. Zum einen Teil handelt es sich um Kinder der so genannten zweiten oder dritten Generation, zum anderen sind es Kinder, die erst im Schulalter in die Schweiz eingereist sind. Diese statistischen Daten finden ihre Spiegelung in der gesellschaftlichen Stellung von Migranten, die u. a. im Nationalen Forschungsprogramm 39 "Migration und interkulturelle Beziehungen" beschrieben wird: Im Untersuchungszeitraum 1984 bis 1991 sind mehrheitlich schlecht qualifizierte Arbeitskräfte zugezogen; das schwache Qualifikationsniveau erhöht das Risiko der Arbeitslosigkeit und erschwert den Wiedereinstieg; die kulturellen Ressourcen von Migranten werden wenig genutzt; die berufliche Minderstellung der ausländischen Bevölkerung nimmt mit den folgenden Generationen nur zaghaf ab.<sup>1</sup> Die sozialen Voraussetzungen für einen guten Schulerfolg sind vor allem für neu eingewanderte fremdsprachige Kinder und Jugendliche nach wie vor ungünstig. Auf der individuellen Ebene ist der Schulerfolg fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher selbstverständlich eng verbunden mit den Kompetenzen in der deutschen Sprache. Schulerfolg hängt jedoch auch im Wesentlichen von den Kompetenzen in der Erstsprache, von den Schulerfahrungen und vom Weltwissen ab, das die Lernenden mitbringen. Kinder mit guten Kenntnissen in der Erstsprache

und einer lückenlosen Schullaufbahn haben in der Regel wenig Probleme, sich in die neue Schule zu integrieren und in wenigen Jahren die deutsche Sprache zu lernen. In vielen Fällen ist jedoch festzustellen, dass schulische Defizite (geringer Alphabetisierungsgrad, unregelmässige schulische Vorbildung) oder psychologische Faktoren (heimatliche Entwurzelung, Kriegs- und Fluchterlebnisse) die Integration erschweren. Im Vergleich zu früher lässt sich beobachten, dass neu zugereiste Migrantenkinder eher älter sind und der Alphabetisierungsgrad abgenommen hat.

Auf der institutionellen Ebene wird versucht, den Schulerfolg von neu eingewanderten Kindern und Jugendlichen durch spezielle Deutschkurse und geeignete Unterrichtsmaterialien zu unterstützen. Es existiert heute an der Volksschule eine Reihe unterschiedlicher Angebote (Intensivkurse, Stützunterricht, Integrationskurse, Einschulungsbegleitung). Mit eigens entwickelten Lehrmitteln wird ausserdem versucht, diesen Integrationsprozess zu erleichtern, indem die Lehrpersonen im Wesentlichen in drei Kernaufgaben unterstützt werden: Einführung in die Zweitsprache Deutsch, Erkennen und Beheben allfälliger schulischer Defizite sowie Massnahmen zur schulischen und kulturellen Integration. Der Schulerfolg dieser Kinder und Jugendlichen hängt aber auch wesentlich davon ab, inwieweit die kognitiven, sprachlichen und kulturellen Ressourcen genutzt werden. Bis heute scheint das einzig mögliche Kriterium für die Bewertung des Schulerfolgs die Beherrschung der deutschen Sprache zu sein. Die Folge daraus ist eine pauschale Einschätzung der Fähigkeiten, etwa nach dem Prin-

zip: “Wer Fehler macht und bestimmte Wörter der Schulsprache nicht versteht, gehört in einen Schultyp mit Grundansprüchen.” Ob z.B. ein Kind andere Sprachkenntnisse (vielleicht sogar einer Schweizer Landessprache) hat, ob eine Jugendliche aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten eigentlich das Gymnasium besuchen könnte, welche kulturellen Erfahrungen ein Jugendlicher mitbringt – danach wird bei Übertritten nicht gefragt.

Ein Lehrmittel zu schaffen für neu eingewanderte fremdsprachige Kinder bedeutet einerseits, ein Lehrmittel für eine extrem heterogene Zielgruppe zu entwickeln. Es sind Kinder unterschiedlichen Alters (9- bis 13-Jährige), unterschiedlicher Herkunftssprachen, mit unterschiedlichen Vorerfahrungen, in unterschiedlichen Unterrichtstypen. Das zu schaffende Lehrmittel muss demnach flexibel einsetzbar sein und einen grossen Spielraum für individualisiertes Lernen bieten. Andererseits bedeutet es auch, neue Impulse für die didaktische Arbeit der Lehrpersonen zu liefern, damit tradierte didaktische Muster in den Schulen hinterfragt und reflektiert werden können.

### Die Lehrmittelsituation

Die Lehrpersonen setzen für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache auf der Primarstufe unterschiedliche Lehrmittel und Lehrmaterialien ein. Viele stellen ihr Lehrmaterial selbst zusammen, indem sie Materialien aus unterschiedlichen Lehrmitteln mit eigenen Arbeitsblättern ergänzen, andere stützen sich auf ein Lehrmittel als roten Faden. Ein Mainstream im Einsatz von Lehrmitteln ist kaum auszumachen.<sup>2</sup>

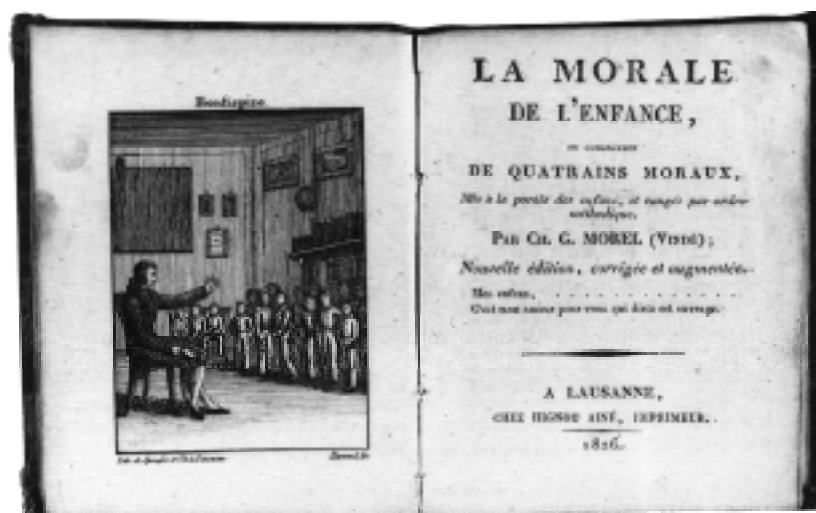
Das Lehrmittel “Deutsch für fremdsprachige Kinder”, das vielen Lehrpersonen besser unter den Untertiteln “Wer bin ich?” und “Wer bist du?” bekannt ist, erschien vor gut 15 Jahren, produziert vom Lehrmittelverlag des Kantons Aargau mit finanzieller

Unterstützung der Interkantonalen Lehrmittel Zentrale (ILZ). Es war das erste umfassende schweizerische Lehrwerk, mit dem neu eingewanderte Kinder Deutsch lernen konnten. Vieles in diesem Lehrmittel hat sich im Unterricht sehr bewährt (z.B. die Themen, die Texte, die kommunikativen Aufgaben usw.), einige Nachteile konnten auch mit dem Grundkonzept “Lehrer und Schüler als Co-Autoren” nicht behoben werden (z. B. das Lose-Blatt-System, die fehlenden Audio-Kassetten, die ausschliesslich implizite Grammatikvermittlung). Dieses Lehrmittel wird nun durch ein völlig neues Lehrwerk für die Altersstufe 9 bis 13 ersetzt werden.<sup>3</sup>

### Unterrichtskonzept und Themen

Ein Grundanliegen des geplanten Lehrwerks ist die Verbindung des Sprachlernprozesses mit der Behandlung von Sachthemen. Es kommt nicht selten vor, dass Kinder nach einem Jahr intensivster Lernarbeit eine beachtliche Kommunikationsfähigkeit im Deutschen erwerben und danach trotzdem die Lehrpersonen fragen, wann sie endlich in dieser neuen Schule etwas lernen würden. Das Bedürfnis von Kindern in diesem Alter beschränkt sich nicht nur auf den sozia-

len Kontakt mit Gleichaltrigen und demzufolge auf den Erwerb der Sprache. Die Kinder wollen auch inhaltlich Interessanteres lernen als das, was leider häufig im fremdsprachlichen Unterricht geboten wird. Zudem ist zu beachten, dass viele fremdsprachige Kinder ein anderes Weltwissen (oder “Alltagswissen”) mitbringen und auch dadurch insbesondere im Sachunterricht Schwierigkeiten haben. Es ist deshalb ein Hauptziel dieses Lehrmittels, ausgehend vom vorhandenen Wissen und anhand von Sachthemen das Weltwissen dieser Kinder so zu erweitern, dass eine erfolgreiche Integration und einen angemessenen Schulerfolg ermöglicht wird. Das Lehrwerk umfasst drei Teile mit je acht Themeneinheiten. Jeder Teil erfüllt auch eine spezifische Funktion. Der erste Teil ist als *Starter* gedacht. Hier lernen neu zugezogene Kinder die Grundlagen des Deutschen sowohl in Bezug auf die Themen (Schulleben, Alltag, Freizeit) als auch auf den Wortschatz und die Formen und Strukturen. Das sprachliche Ziel ist die Handlungsfähigkeit im schulischen und ausserschulischen Leben. Sprachdidaktisch stützt sich dieser Teil auf den kommunikativen und handlungsorientierten Unterricht, wobei auch Elemente der Autonomieförde-



Libro di morale per ragazzi con litografia, 1826.

rung und der Sprachreflexion zum Zuge kommen.

Der zweite und dritte Teil geht von einem *immersiven Unterrichtsmodell* aus, bei dem die Kinder abgesehen von Sprachlichem auch Lerninhalte der Primarschule im Bereich Mensch und Umwelt bearbeiten. So behandelt der zweite Teil eher historische Themen wie Familiengeschichten, Urgeschichte, Märchen und Sagen, während im dritten Teil eher technische Themen aufgegriffen werden wie z.B. Verkehrswege in der Schweiz, Wasser, die Herkunft von Esswaren. Das Ziel ist es, den Kindern zusammen mit der Sprache auch lehrplanmäßigen Stoff der Primarstufe zu vermitteln.

### Die Teile des neuen Lehrwerkes

Jeder Lehrwerkteil umfasst

- ein Textbuch (4-farbig, 96 Seiten)
- ein Arbeitsbuch (2-farbig, 112 Seiten)
- einen Tonträger (60 Minuten)
- einen Kommentar für die Lehrperson (mit grundsätzlichen Informationen, mit Anregungen für die Unterrichtsgestaltung, mit Zusatzübungen zur Differenzierung)
- eine CD-ROM (mit Zusatzübungen vor allem zum Wortschatz, mit Tests)

Das Textbuch ist als Lesebuch konzipiert und präsentiert die Themen mit unterschiedlichen Textsorten (Dialoge, Erzählungen, Comics, Krimi usw.) sowie mit unterschiedlichen grafischen Mitteln. Bei der Behandlung der Themen wird konsequent eine ethnozentrische Sicht vermieden. So kommen zum Beispiel die Kinder nicht nur aus verschiedenen Ländern und Kontinenten, sie haben auch Namen, die nicht unbedingt auf ihre Herkunft schliessen lassen. Dass ein Omar aus Costa Rica kommt, ist im schulischen Alltag ebenso selbstverständlich wie eine Natascha aus der Schweiz. Zudem ist in jeder Einheit eine Rubrik vorgesehen, die zur Re-

flexion über interkulturelle Themen anregt.

Das Arbeitsbuch enthält den sprachlichen Übungsapparat und bietet auch Einblicke in die Grundgrammatik des Deutschen als Zweitsprache. Dabei geht es nicht allein um das sprachliche Üben und Lernen. Das Arbeitsbuch unterstützt konsequent das selbständige Lernen und fördert dadurch die Autonomie im Lernen von Sprachen (z.B. durch Arbeitspässe, durch Lerntechniken, durch Sprachreflexionen usw.).

Das Lehrwerk bietet mit den ergänzenden Elementen (Tonträger, CD-ROM und Kommentar) genügend Material für den intensiven Deutscherwerb während mindestens zwei Jahren.

### Der Produktionsplan

Seit Dezember 1999 arbeitet das AutorInnenteam an den Manuskripten des ersten Teils. Die Produktion wird voraussichtlich im Dezember 2000 beginnen, so dass per Schulanfang 2001/2 dieser erste Teil zur Verfügung steht. Die Herausgabe der weiteren Teile sollte im Jahresrhythmus erfolgen. Für die Realisierung des gesamten Lehrwerkes wird mit einem Zeitbedarf von rund dreieinhalb Jahren gerechnet.

### Verantwortliche

Das Projekt wird vom Institut für Interkulturelle Kommunikation Zürich (Claudia Neugebauer, Claudio Nodari) bearbeitet und vom Lehrmittelsekretariat des Kantons Aargau (Otto F. Beck) betreut. Eine interkantonale Begleitkommission, in der Lehrpersonen aus den Kantonen Aargau, Basel-Stadt, Bern, Luzern, Sankt Gallen und Zürich vertreten sind, hat die Aufgabe, die entstehenden Manuskriptteile auf ihre Praxistauglichkeit und Stufenangemessenheit hin zu prüfen. Für die wissenschaftliche Fachberatung steht eine vierköpfige Expertengruppe zur Verfügung.

Die Federführung bei der Produktion obliegt dem Lehrmittelverlag des

Kantons Aargau unter Mitbeteiligung des Lehrmittelverlags des Kantons Zürich und des Berner Lehrmittel- und Medienverlag BLMV.

*Weitere Informationen sind erhältlich bei:*

Otto F. Beck, Erziehungsdepartement Aargau, Sektion Unterricht  
5001 Aarau  
[otto.beck@ag.ch](mailto:otto.beck@ag.ch)

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Siehe dazu: Informationsblatt des schweizerischen Forums für Migrationsstudien (2000): Migration im Wandel der Berufswelt: eine Chance gesellschaftlicher Innovation?, NFPNR 39, Spezial Nr. 1 <[www.unine.ch/fsm](http://www.unine.ch/fsm)>.

<sup>2</sup> Eine kleine Umfrage bei 49 Lehrpersonen im Kanton Aargau in Bezug auf den Einsatz von Lehrmaterialien ergab, dass 38 Lehrpersonen mehr als ein Lehrmittel verwenden (Lehrmittelsekretariat Kt. Aargau, 1994).

<sup>3</sup> Für die Alterstufe 14- bis 17-Jährige ist Mitte der neunziger Jahre das Lehrmittel "Kontakt" erschienen.

### Bibliographie

NODARI, C. / SCHIELE, B. (1985): *Deutsch für fremdsprachige Kinder. 1. Teil "Wer bin ich?"*, Schülermaterial und Lehrerkommentar, LMV Kt. Aargau und ILZ, Buchs.

NODARI, C. / SCHIELE, B. (1987): *Deutsch für fremdsprachige Kinder. 2. Teil "Wer bist du?"*, Schülermaterial und Lehrerkommentar, LMV Kt. Aargau und ILZ, Buchs.

NODARI, C. (1985): *Deutsch für fremdsprachige Kinder. Theoretischer Teil - Grundlagen für den Unterricht*, LMV Kt. Aargau und ILZ, Buchs.

AMBÜHL-CHRISTEN, E. / NEUGEBAUER, C. / NODARI, C. (1994): *Kontakt 1 - Deutsch für fremdsprachige Jugendliche*. Textbuch, Grammatik- und Übungsbuch, Begleitheft, 2 Kassetten. LMV Kt. Zürich, ILZ Luzern. Zürich 1994.

AMBÜHL-CHRISTEN, E. / NEUGEBAUER, C. / NODARI, C. (1995): *Kontakt 2 - Deutsch für Jugendliche*. Textbuch, Grammatik- und Übungsbuch, Begleitheft, 1 Kassette. LMV Kt. Zürich, ILZ Luzern. Zürich 1995.

### Claudio Nodari

Leiter des Instituts für Interkulturelle Kommunikation, Zürich; Dozent für Deutsch als Fremdsprache an der ETH-Zürich; Mitglied der Nationalen UNESCO-Kommission.

Francesca Roncoroni  
Bern

## Die Meinung der EnglischlehrerInnen “Hotline” auf dem Prüfstand

*Da un'inchiesta fatta a delle insegnanti d'inglese sul loro lavoro con il manuale “Hotline” risulta che pur essendo un manuale di facile uso e didatticamente chiaro e coerente, le insegnanti si lamentano dell'uniformità delle sequenze e degli esercizi. Sembra che il dilemma principale di un manuale oggi consista nel contrasto tra la strutturazione precisa di contenuti (e con ciò l'obbligo di seguire ligiamente il libro) e l'offerta di contenuti supplementari a scelta libera, adatti a individualizzare l'insegnamento delle lingue.*

Wenn in den vorgängigen Artikeln Aspekte der Lehrwerkforschung immer aus der Optik von LehrmittelautorInnen diskutiert wurden, soll hier mit den Meinungen von Lehrerinnen zu ihrem Lehrmittel die Anwendungsseite einmal beleuchtet werden.

LehrmittelautorInnen nehmen eine Vermittlerrolle ein zwischen den von der Didaktik postulierten Erkenntnissen und deren Umsetzungen in eine vorerst rein virtuelle Praxis. Erst durch die Interpretation und den Gebrauch der Lehrkräfte beweisen Lehrmittel ihre Praxistauglichkeit, erst im Unterricht zeigt sich, ob sie die heterogenen Bedürfnissen in einer Klasse auch zu erfüllen vermögen.

Stellvertretend für andere Lehrmittel habe ich das Englischlehrmittel “Hotline”<sup>1</sup> herangezogen, das im Kanton Bern auf der Sekundar-Stufe von der sechsten bis zur achten Klasse (also Anfänger- und Mittelstufenunterricht) seit einigen Jahren gebraucht wird, und sieben Lehrerinnen zu ihrer Arbeit mit “Hotline” befragt. Meine Wahl fiel auf dieses Lehrmittel, weil es eine hohe Akzeptanz und eine generell gute Einschätzung geniesst und sowohl bei Lehrkräften als auch bei SchülerInnen gleichermaßen gut ankommt.

Allen wurden bei dieser schriftlichen Umfrage dieselben Fragen gestellt. Ich wollte wissen, wie sie mit “Hotline” arbeiten und welchen Vorbereitungsaufwand sie damit verbinden, wie sie den Einsatz im Unterricht bewerten und welche Wünsche und Vorstellungen sie mit einem “idealen” Lehrmittel formulieren. Die Rückmeldungen haben recht einheitliche Beurteilungen ergeben und bestätigen die Angemessenheit ihrer Kritiken.

Vorab lobten alle Lehrkräfte die durchgängige Klarheit und Transparenz des Lehrmittels und die konsequente Umsetzung der didaktischen Lernziele, die präzisen Aufträge und den gut strukturierten Aufbau des Buches, der den SchülerInnen einen direkten und unkomplizierten Zugang ermögliche: “Das Lehrmittel ist klar strukturiert, und baut die vier Fertigkeiten systematisch ein.” Ein für viele Lehrkräfte wichtiger Aspekt ist die einfache Handhabung des Lehrmittels: “Folgt man dem Lehrerleitfaden buchstabengetreu, kann man praktisch nichts falsch machen.”

Auch die Ausrichtung auf mündliche Sprache, die sich vor allem in der Fotostory als jeweilige Einführungssequenz zeigt, wurde positiv hervorgehoben.

Nach der Arbeitsweise befragt, zeigte sich, dass die Lehrkräfte sich vor allem ab dem zweiten Unterrichtsjahr ihre eigenen Zusatzmaterialien in den verschiedensten Bereichen organisieren: “Ich benutze Zusatzmaterialien im Bereich Üben, Automatisieren von Grammatik und Wortschatz. Zudem bringe ich fürs Hörverstehen aktuelle Songs, zur Auflockerung Humor- und Witzseiten und Comics. In der neunten Klasse ersetze ich das Projekt oft mit einem eigenen e-mail-Projekt, die Stundenanfänge versuche ich mit Abwechslung und mit kurzen activities wie z.B. running dictation, memory listening usw. aufzulockern.” Oder: “Ich suche vor allem aktuellere Songs, umfangreichere Lesetexte, schwierigere Grammatikübungen.”

Als Kritik wurde vor allem formuliert, dass – als Kehrseite der Medaille – der zu strukturierte Aufbau keine Eigeninitiativen ermögliche: “Der Verlauf der units ist recht genau, auf-

bauend, Schritt für Schritt, manchmal wird es schwierig, etwas wegzulassen.“ Der Aufbau des Buches binde sowohl Lehrkräfte wie auch SchülerInnen so stark ans Buch, dass es keinen Raum für autonomes Lernen und selbständiges Arbeiten lasse. Die LehrerInnen beklagen, dass das Lehrmittel sich an DurchschnittsschülerInnen orientiere und dementsprechend die Fortgeschrittenen teilweise unterfordert seien; zudem beinhalten die uniformierten Dialoge und Übungen keine Niveauunterschiede: “Ich möchte noch anbringen, dass sich alle Übungen auf dem gleichen Schwierigkeitsniveau bewegen; meiner Ansicht nach müssten sie variierter sein und in einem besseren Aufbau zum Transfer führen. Auch fehlen mir Transferübungen.”

Die LehrerInnen stellen sich flexible, anpassungs“fähige“, modular einsetzbare Materialien vor: “Ich wünschte mir Blöcke im Lehrmittel, die man sofort als solche erkennt, die weggelassen oder durch eigenes Material ersetzt werden können. Weniger Pflichtstoff und mehr Freiraum für eigene Ideen.” Die Lehrmittel sollten Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung und zur Förderung des individu-

ellen Lernprozess bieten: “Ich möchte mehr Angebote zur Individualisierung erhalten.” Darunter fällt auch der Wunsch nach Übungen, welche differenziert die individuell sprachlichen Kompetenzen berücksichtigen: “Ich wünschte mir besser abgestufte Übungen und Tests, individualisiert nach Realstufen- und Sekundarstufenniveaus.”

Eine gewichtige konzeptuelle Kritik scheinen mir folgende Aussagen zu beinhalten: “Grundsätzlich mehr Sprache, weniger Grammatik, nicht ein Lehrmittel, welches das grammatikalische Gerüst mit ein paar pappigen Fähnchen schmückt” und “ich möchte Übungsanlagen und Ideen zu echten Kommunikationssituationen und nicht fiktive Verkaufsgespräche o.ä.” Die Forderung nach mehr authentischen Lernaktivitäten und wirklich kommunikativen Transfermöglichkeiten lösen in der Tat heute noch die wenigsten Lehrmittel ein.

Übereinstimmend wünschten sich die LehrerInnen Zusatzmaterialien, die leicht aktualisiert werden können (Trends in allen Lebensbereichen veralten heute in Lehrmitteln enorm schnell): “Vor allem sollte das, was schnell veraltet (Songs, Kleidung, vi-

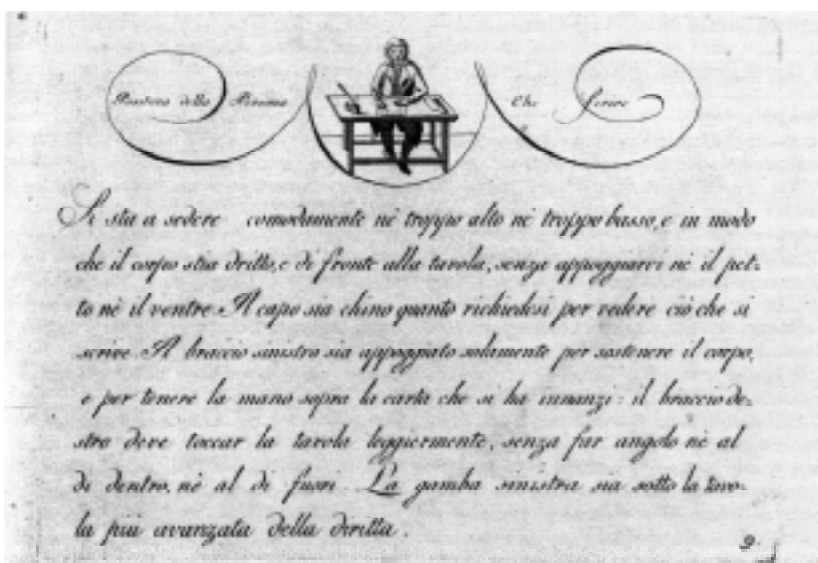
suelles Material, Prominenz) problemlos ersetzt werden können, also eventuell ein loses statt ein gebundenes Lehrmittel.”

Generell finden die LehrerInnen, dass die Zukunft von Lehrmitteln in flexibel adaptierbaren Materialien liege, um sowohl dem schnellen zeitlichen Wandel wie auch den individuellen Bedürfnissen der Lernenden Rechnung tragen zu können. Die Umfrage bestätigte, was ich unter “Lehrmitteldilemma“ subsumiere, nämlich die zentrale Fragestellung nach der “Lehrmittelaufonomie“ der Lehrkräfte: Sobald ein Lehrmittel Aufbau und Progressionen sorgfältig dosiert ausarbeitet und vorschreibt, ist es für Lehrkräfte schwierig, sich davon wegzubewegen und Eigeninitiativen zu entwickeln. Präsentiert ein Lehrmittel hingegen gröber strukturierte Progressionsmaschen und Individualisierungsmöglichkeiten, so klagen Lehrkräfte sofort über Ziellosigkeit und mangelnde Übersichtlichkeit und fühlen sich im Stich gelassen. In diesem Dilemma die richtige Ausgewogenheit zu finden, scheint mir für Lehrmittelaufonomie die echte Herausforderung zu sein.

Und für Lehrkräfte soll die Erkenntnis einer Lehrerin gelten, dass “es kein ideales Lehrmittel gibt, nur ideale Reaktionen in Unterrichtssituationen: lebendiger Unterricht kann sich nicht bloss auf ein einziges Lehrmittel stützen.“

#### Anmerkung

<sup>1</sup> HUTCHINSON, T. (1991): *Hotline*, Oxford University Press, Oxford.



Raccomandazioni per una giusta posizione del corpo quando si scrive, 1795.



Hans Weber  
Solothurn

## Ah! Ces désinences latines!

Les désinences latines des noms et adjectifs se sont gentiment transformées au cours des siècles ou ont complètement disparu dans les langues romanes.

N'empêche que les "vraies" terminaisons latines jouissent toujours d'un certain prestige. En français, c'est notamment le cas de la désinence *-um* (rimant avec "homme"), qui sonne comme un coup de timbale. Sinon comment expliquer que le mot *aluminon* (1813), francisation de l'anglais *aluminium*, ait rapidement repris la forme en *-um* (1819)? *Linoléum* lui aussi est emprunté à l'anglais et sonne beaucoup mieux que *\*linolée*, n'est-ce pas? *Album* a simplement été repris au latin par les langues modernes. Et *pensum* semble souligner le côté ennuyeux de la tâche par son coup de timbale... Quant au mot *millénium*, il a même trop résonné durant toute l'année 2000 (toutes les autres langues écrivent *millennium*, pourquoi ces différences dans les mots soi-disant internationaux?). Et n'oublions pas le *Muséum* de Genève, qui se veut plus distingué que tous ces simples *musées*.

Dans les langues modernes, il existe évidemment aussi des mots savants en *-us*, tels que *stratus* et *cumulus*, mais il manque à cette désinence un son harmonieux en français.

Tous les mots en *-us* ne sont cependant pas des nominatifs singuliers: *rebus* (représentation d'objets et de personnes par des dessins et non par des mots, *litteris*) est un ablatif pluriel. Et voilà qu'approche l'*omnibus*. Le créateur de ce mot savait-il qu'il s'agissait là d'un datif pluriel ("pour tous")? On pourrait le croire; lisez plutôt: En 1825 un ancien officier napoléonien du nom de Baudry inaugura un service de voitures de Nantes

à la station balnéaire de Richebourg. Or, le point de départ se trouvait en face du magasin d'un commerçant appelé Omnès! Celui-ci avait-il appris le latin ou un curé lui avait-il interprété son nom? Toujours est-il qu'au-dessus de l'entrée du magasin figuraient ces fières paroles: "Omnes Omnibus"! Comme vous le savez, le mot *omnibus* a eu un succès fulgurant surtout sous sa forme abrégée anglaise *bus*.

### Bus & Co.

That shortened word looks like a nominative singular masculine, which tempted A. D. Godley to write a poem that begins,

*What is this that roareth thus?  
Can it be the Motor Bus?  
Yes, the smell and hideous hum  
Indicat Motorem Bum!*

and ends,

*Domine, defende nos  
Contra hos Motores Bos!*

Of course, it's students who are fond of playing around with Latin endings, and no doubt most or all of the following words were made up by students.

*Conundrum* (riddle, hard question) used also to have the forms *quinombrum*, *quadundrum*, etc. *Cockalorum* (self-important little man) shows a formation also popular with German students: the addition of the impressive ending *-orum* (genitive plural) to a native word. Some words look like medieval students' slang: *omnium gatherum* (queer mixture). *Holus-bolus* (all in a lump) may be a burlesque latinization of *whole bolus* (*bolus* 'large pill, medieval Latin from Greek *bôlos* 'clod').

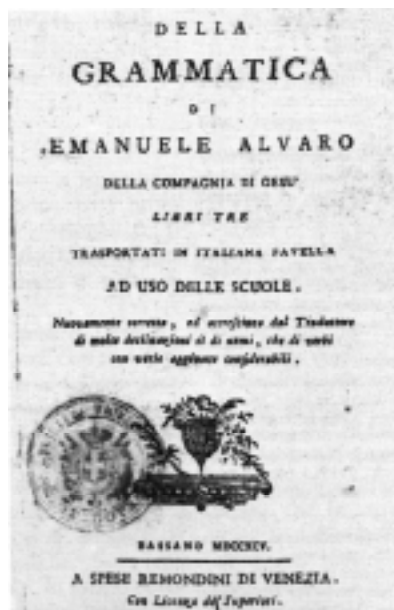
That word shows a playful formation popular in many languages (to which we may return some day), viz. the

union of two phonetically somehow similar ‘words’. Another example is *crinkum-crankum* (things full of twists and turns). There is even a ‘word’ with ‘ablaut’ mirroring the strong verbs: *snip-snap-snorum* (round card game).

Both knowledge and ignorance of Latin may produce strange effects. A manuscript of 1517 relates the story of a priest who used to read, ‘quod in ore mumpsimus’ instead of, ‘... sumpsimus’ (what we have taken with our mouths). When corrected, he replied, ‘I will not change my old mumpsimus for your new sumpsimus.’ And *mumpsimus* got the meaning ‘tradition bigotedly adhered to’. It’s quite possible the priest was convinced his word was a nominative singular masculine.

### Ein echtes Sammelsurium

Auch im Deutschen gehen wohl die allermeisten pseudolateinischen Wörter auf die Studenten zurück, die gar zu gerne mit lateinisch klingenden Brocken um sich werfen (vgl. “bur-



*Della grammatica*, 1795.

schikos’). – Beginnen wir mit *-um*. Da wäre zunächst ein entferntes Synonym von “Babylon“, nämlich *Sammelsurium*. Niederdeutsch bedeutete “sammelsûr” soviel wie “saures Gericht aus gesammelten Speiseresten”. Mit der angefügten lateinischen Endung bedeutete das Wort zunächst “Sprachmischung” (1649), eine ebenso gut auf die damalige (französisch-) deutsche Gelehrtensprache wie auf die heutige (englisch-)deutsche Wirtschaftssprache passende Bezeichnung. Wie im Englischen treffen wir auch die vollere Endung *-orum* an: *Buckelorum* (Buckliger); eine andere starke Endung ist ebenfalls bezeugt: *Buckelomini* (1714).

Und wie steht’s mit *-us*? Ein anderes Produkt studentischer Parodierfreude ist *Schwachmatikus* (Schwächling), wohl in Analogie zu “Asthmatikus“ u. ä. gebildet. *Pfiffikus* (Substantiv zu “pfiffig“) und *Luftikus* (Substantiv zu “luftig“ im Sinn von “leichtsinnig“) sind wohl an Wörter wie “Praktikus“ angelehnt – lateinische Wörter sind ja im Deutschen nicht eben selten. In der Schweiz ist übrigens die Form *Luftibus* häufiger; wieder einmal ein Dativ Plural?

Auch im Deutschen gibt es ein reizendes Doppelwort mit lateinischer Endung: *Hokuspokus*; es kommt zwar aus England, wo *hocospocos* im 17. Jahrhundert “Taschenspieler” bedeutete. Griechisch tönt eben noch gelahrter oder fremder als Latein; vgl. “englisch” *hoi polloi*.

### Anekdotenhafte Etymologien

Unseren Kindern genügt die Zauberformel nicht, und so beschwören sie mit “hokus-pokus-fidibus” oder sogar “hokus-pokus-verschwindibus”; so beliebt ist diese lateinische Endung. *Fidibus* bedeutet eigentlich “Papierstreifen zum Anzünden des Tabaks”. Hier scheint eine Dativ/Ablativ-Plural-Endung an einen unbekannteren Wortstamm angefügt –

oder sollte es sich gar um ein rein lateinisches Wort handeln? Die Erklärung ist schwierig; ich möchte Ihnen jedoch einen Deutungsversuch nicht vorenthalten. Wäre es möglich, dass beim Pfeifenanzünden ein Bursche die erste Ode von Horaz rezitierte, wo Vers 36 lautet: “Et ture et fidibus iuvat placare ... deos” (Mit Weihrauch und Saitenspiel lasst uns die Götter besänftigen). Mit “ture” habe der Student statt Weihrauch den Tabaksqualm gemeint, für den Zündstreifen sei “fidibus” übrig geblieben... Halbbildung kann auch lustig sein. An den Haaren herbeigezogen? Vielleicht; doch betrachten Sie folgendes Wort:

Italiano *busillis* (difficoltà, punto difficile), spagnolo *busilis* (punto al que estriba la dificultad de una cosa). Giovanni di Cornovaglia (1170 ca.) riferisce che uno scolaro gli chiese chi fosse *Busillis*, che riteneva il nome di un personaggio importante, trovato nel messale. E gli mostrava il testo, dove una colonna terminava con *in die* e la successiva iniziava con *bus illis*. Povero scolaro, nel cui latino non figurava la desinenza *-bus*.

I dizionari etimologici non sono gli unici che ci riservano sorprese. Il mio dizionario bilingue traduce, o piuttosto tradisce, *busillis* con “des Pudels Kern”. Il “personaggio importante” avrebbe forse avuto un barbone (“langer Bart”, “Pudel”)?



## Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

*In questa rubrica proponiamo sia recensioni che presentazioni di nuovi libri. Queste ultime sono contraddistinte da un asterisco.*

**Duden (2000). Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardaussprache. 4., neu bearb. und aktualisierte Auflage. Bearb. von Max Mangold in Zusammenarbeit mit der Dudenredaktion, Mannheim u.a., Dudenverlag (= Der Duden in 12 Bänden; Bd. 6).**

Den Hauptteil des Duden-Aussprachewörterbuchs bildet das 130'000 Wörter und Namen umfassende Wörterverzeichnis, das für diese Auflage ergänzt und aktualisiert wurde. Mit 120 Seiten ist jedoch auch der allgemeine Teil relativ umfangreich. Neben Hinweisen zur Benutzung umfasst er theoretische Überlegungen und eine Aussprachelehre.

Im theoretischen Teil wird die deutsche Aussprache in genormte und ungenormte Lautung unterteilt. Zur genormten Lautung gehören die Standardlautung und die Bühnenaussprache. Während letztere vor allem für das klassische Versdrama und den Kunstgesang verwendet wird, sollte die Standardlautung in allen Situationen verwendet werden, in denen vor einem grösseren Zuhörerkreis oder vor Hörern aus allen Teilen des deutschen Sprachraums gesprochen wird. Diese Standardlautung ist es, deren Aussprache durch das Wörterbuch festgelegt wird. Zur ungenormten Lautung gehören die Umgangslautung, welche in der gewöhnlichen Unterhaltung verwendet wird, und die Überlautung, welche übermässig deutlich und schriftnah ist und beispielsweise im Diktat verwendet wird. Umgangslautung und Überlautung dienen offenbar dazu, die genormten Varietäten nach unten und oben abzugrenzen. Ihr Konzept ist jedoch problematisch, da bei der Umgangslautung nicht klar ist, ob sie auch Regionalsprachen und Dialekte umfasst, und da sich die Überlautung – im Inhaltsverzeichnis wie bereits in der 3. Auf-

lage von 1990 als “Übergangslautung” bezeichnet – nur durch situationsbedingte Übertreibungen auszeichnet.

Die im Aussprachewörterbuch beschriebene Standardlautung wird charakterisiert als überregional, einheitlich, schriftnah, deutlich und als an der Sprechwirklichkeit orientiert. Da jedoch fast alle gebildeten (Nicht-Berufs-)SprecherInnen regional bedingte Ausprägungen aufweisen (vgl. z.B. König 1989<sup>1</sup>), widerspricht das Kriterium der Sprechwirklichkeit denjenigen der Einheitlichkeit und der Überregionalität. Eine Betrachtung der einzelnen Vorschriften zeigt, dass in der Regel dem Kriterium der Einheitlichkeit der Vorzug gegeben wird. Existieren im Sprachgebrauch mehrere Varianten nebeneinander, wird oft die norddeutsche ausgewählt, z. B. bei der obligatorischen *r*-Vokalisierung nach Langvokal (z.B. *Uhr* [u:ãʁ]. Auch für die Nachsilbe <-ig> wird nur die Aussprache als [ɛç] zugelassen, nicht aber die in Süddeutschland, Österreich und der Schweiz vorherrschende Variante [ɛŋ] / [ɛk]. In den wenigen Fällen, in denen mehrere Varianten zugelassen werden, scheinen ebenfalls nördliche Varianten eher berücksichtigt zu werden. So darf langes <ä> als [e:] ausgesprochen werden, während kurzes <e> nicht, wie im Süden verbreitet, als [e] ausgesprochen werden darf. Diese Regelungen sind nicht nur dem Prinzip der Überregionalität, sondern auch dem Prinzip der Schriftnähe entgegengesetzt.

Für SchweizerInnen ist eine solche Norm nicht nur schwierig zu lernen, sondern vor allem auch schwierig zu akzeptieren. In der Schweiz gilt in formellen Situationen das sogenannte Schweizerhochdeutsch als angemessen, während ein Schweizer, der so spricht, wie es das Duden-Aussprachewörterbuch vorschreibt, für

hochnäsig gehalten wird. In der Wissenschaft wird das Deutsche, wie z.B. auch das Englische, als plurizentrische Sprache anerkannt. Gerade weil die heute im deutschen Sprachraum vorkommende Variation so gering ist, dass sie die Verständlichkeit nicht beeinträchtigt, ist die mangelnde Berücksichtigung von Varianten bedauerenswert.

Positiv zu erwähnen ist immerhin, dass viele Schweizer Wörter und Ortschaften berücksichtigt sind, wenn auch manchmal mit einer für SchweizerInnen ungewöhnlich anmutenden Aussprache, z. B. *Velo* [ˌve:lɔ], *Nuggi* [ˌnɛɡi], *Müesli* [ˌmy:ɛsli], *Brienz* [bri:nts, ˌbri:nts] oder *Uerner* [ˌɛrnâ]. Nicht vermerkt sind hingegen Aussprachevarianten von Wörtern, die in der Schweiz eine spezielle Verwendung haben, wie z. B. *Departement*, für das nur die Aussprache [depart ˈmaʃ], nicht aber [depart ˈmɛnt] angegeben wird.

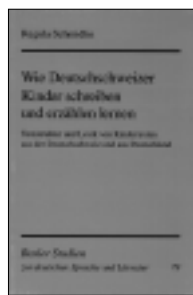
Der allgemeine Teil des Duden-Aussprachewörterbuchs umfasst ferner eine systematische Diskussion der einzelnen Laute mit ihrer Artikulation und eine Darstellung der Ausspracheweisen einzelner Buchstaben oder Buchstabenkombinationen. Die Ausführlichkeit der Aussprachelehre hat zur Folge, dass der “Normalfall”, d.h. die Aussprache gewöhnlicher deutscher Wörter, etwas in den Hintergrund rückt. Dies ist berechtigt, da sich das Buch in erster Linie an Muttersprachler oder Personen mit guten Deutschkenntnissen richtet. In Bezug auf die oben diskutierte Einheitlichkeit ist anzumerken, dass die Angabe einer einzigen Variante zwar klar wirkt, doch dass gerade auch fremdsprachige Wörterbuchbenutzer davon profitieren könnten, wenn ihnen erlaubt würde, Varianten zu verwenden, die ihnen leichter fallen, und die auch unter MuttersprachlerInnen häufig sind, z. B. stimmlose *b-*, *d-* oder *g*-Laute.

Sehr viel Raum wird der Aussprache von Wörtern aus fremden Sprachen eingeräumt. Diese werden nicht nur bei den Erläuterungen zur Aussprache von Buchstabenkombinationen mitberücksichtigt, sondern in einem eigenen Kapitel wird für zahlreiche Sprachen die Aussprache ihrer Buchstaben(-kombinationen) einzeln erläutert. Dies ist zwar zu begrüßen, da es ja häufig gerade die Wörter aus fremden Sprachen sind, deren Aussprache Probleme bereitet. Andererseits muss man sich fragen, ob eine vierseitige Tabelle zum Chinesischen mit einer Erklärung des Tonsystems wirklich ausreichen, um eine richtige Aussprache eines Worts wie *Chen Duxiu* [tʃʰɛnduːxiu] 24, wobei die Ziffern Töne bezeichnen, zu gewährleisten. Ferner muss man sich fragen, ob eine so präzise Aussprache eines so fremden Worts für ein deutschsprachiges Publikum überhaupt nötig ist. Etwas mehr Präzision wäre hingegen bei Wörtern aus bekannteren Sprachen zu erwarten. So wird z. B. beim italienischen Wort *casa* [-ka:sa] nicht vermerkt, dass das *k* im Gegensatz zum deutschen *Kasse* [-kasʰ] unbehaucht ist, dass es also nicht [-kʰa:sa] heisst, und die Transkription von englisch *Bed and Breakfast* als [-bɛt ɛnt bɹɛkʰfɛst] wirkt befremdend.

<sup>1</sup> KÖNIG, W. (1989): *Atlas zur Aussprache des Schriftdeutschen in der Bundesrepublik Deutschland*. 2 Bde., Ismaning.

Ingrid Hove  
Universität Freiburg / CH

**SCHMIDLIN, R. (1999): *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland*, Tübingen, Francke (=Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur; 79).**



Studien über die Deutschschweizer Diglossie und ihre Auswirkungen auf den Erwerb des Hochdeutschen haben in der Schweizer Sprachwissenschaft Tradition (vgl. z.B. Sieber / Sitta, 1986; Häcki Buhofer, Burger, Schneider / Studer, 1994; Häcki Buhofer / Burger, 1998; Schneider, 1998 (letzte eine m.E. noch zu wenig beachtete, feine Einzelfallstudie). Regula Schmidlin schliesst mit ihrer Dissertation an diese Tradition an, wartet aber mit wichtigen Neuerungen auf: Das Neue in dieser Arbeit ist die konsequente Ausrichtung auf eine genau definierte Form des standard-sprachlichen Erzählens von sieben- bis elfjährigen Kindern und neu ist insbesondere auch das komfortable, in der Deutschschweiz und in Süddeutschland mittels Nach-erzählung einer Bildergeschichte einheitlich erhobene Korpus. Untersucht wird schulisches, kontextuell eingeschränktes, monologisches, schriftliches und mündliches Erzählen, und zwar als Manifestation der „early literacy“, d.h. ab einem Zeitpunkt, zu dem die motorischen Schreibfertigkeiten schon weitgehend zur Routine geworden sind, zu dem die Kinder aber gleichzeitig noch kaum Praxis im Umgang mit dekontextualisierter Sprache haben. Das Korpus, auf dem die Analysen basieren, er-

möglicht erstmals einen direkten Vergleich von Deutschschweizer mit deutschen Kindertexten und erlaubt eine breite empirische Absicherung der Befunde. (Dass Schmidlin das gesamte Korpus im Anhang des Buches ausweist (ca. 100 Seiten!), gehört zu den Vorzügen dieser Studie.)

### Struktur des Buches

Der *theoretische Teil* umfasst die Darstellung und Diskussion von Literacy-Konzepten und Erzähl(entwicklungs)modellen sowie eine Synopse einer Vielzahl von Arbeiten zur Sprachsituation besonders der Deutschschweiz und Deutschlands, die im Hinblick auf ihre Implikationen für den Erwerb der Standardsprache vorgestellt werden (Kap. 1.1 u. 1.2). Möchte man aus diesen Abschnitten etwas hervorheben, so wäre das vielleicht die Auseinandersetzung mit dem von Koch / Oesterreicher (1996) eingebrachten Begriffspaar „konzeptionelle Mündlichkeit“ und „konzeptionelle Schriftlichkeit“. Zustimmen ist hier insbesondere der Argumentation der Verfasserin, dass dieses Begriffspaar von der medialen Realisierung von Texten, also vom Geschriebensein und vom Gesprochensein, abzukoppeln ist (27ff.). Auf der Basis dieser Diskussion gelangt Schmidlin zum wichtigen Schluss, dass in ihrer Untersuchung, die sowohl von der Situierung her als auch in Bezug auf die Erzählaufgabe selber sehr deutlich auf den schulischen Kontext verweist, nicht von einem Vergleich von mündlicher und schriftlicher Sprache bei Kindern gesprochen werden könne; analysiert würde vielmehr die narrative, dekontextualisierte monologische Kompetenz der Schulkinder, die einmal mündlich und einmal schriftlich realisiert werde (29). Die *Brücke zum empirischen Teil der Arbeit* bildet das Kapitel 1.3, in dem die Untersuchungsvariablen her-

geleitet und präziser gefasst werden. Im einzelnen werden untersucht, im Bereich der Textstruktur: Sprachliche Formen für die Einführung der Haupt- und Nebenfiguren in der sog. „Froschgeschichte“ (darunter indefinite und definite Nominalphrasen, Namen, Pronomen etc.), Inkohärenzen und Ambiguitäten (z.B. referenzielle und kausale), Episodenberücksichtigung (unterschieden werden narrative Vorder- und Hintergrundeinheiten) sowie explizite Konnektoren; abhängige Variablen im Bereich der Lexik sind: Anzahl Wörter (dient als Textlängenmass und gilt auch als Relationsmass für die übrigen Variablen), einzelne Wortarten, Lexikalische Varianz (Type-Token-Ratio) und Phraselogismen. Bei einer derart grossen Anzahl von Untersuchungsvariablen ist klar, dass man – je nach dem, in welchen Bereichen man selber arbeitet - hier oder dort wird etwas einwenden können. (Aus meiner Sicht betrifft das zum Beispiel die (Konsistenz der) Beschreibungssprache beim Aspekt der „Kohärenz“.) Wichtiger scheint mir indessen, dass die Autorin zahlreiche Kategorisierungsprobleme offenlegt und viele Grenzfälle diskutiert – das schafft Transparenz und macht ihre Entscheidungen nachvollziehbar. Sehr positiv zu vermerken wäre in diesem Zusammenhang auch, dass die bei Berman / Slobin (1994) diskutierte Grundfrage aufgegriffen wird, ob linguistische Untersuchungsvariablen aus sprachlichen Formen oder aus textuellen Funktionen gebildet werden sollen. (In dieser Frage trifft die Autorin für sich einen Sowohl-als-auch-Entscheid, 114ff.). Im *Analyseteil* werden die Ergebnisse für alle Variablen separat dargestellt, im Rückgriff auf die Operationalisierungen (Kap. 2.1.2) und nach dem Muster ‚Hypothese – statistisch aufbereitete Resultate – Diskussion – Zusammenfassung‘ (Kap. 2.2). Dem Vorgehen bei der quantitativen Überprüfung der Hypothesen ist zu entnehmen, dass die Autorin keine Berüh-

rungsängste mit der Statistik hat. Die Mehrheit der Variablen wird als intervallskaliert eingestuft und es werden entsprechende Verfahren der schliessenden Statistik eingesetzt, darunter t-Tests und einfaktorielle Varianzanalysen (warum keine mehrfaktoriellen?). Auch im Analyseteil bleibt der Text aber – auch das gilt es herauszustrichen – jederzeit gut lesbar. Dies wird u.a. mit der informativen graphischen Präsentation der varianzanalytischen Ergebnisse und entsprechender Kommentare erreicht.

Hilfreich ist schliesslich auch die Zusammenschau der vielfältigen Einzelbefunde in der *Schlussdiskussion* (Kap. 2.3), in deren Verlauf Schmidlin auch auf zwei mögliche Anschlussprojekte zu sprechen kommt: Desiderate wären zum einen der Einbezug von dialektalen Erzählungen und zum andern eine Erweiterung auf andere Alters- und verschiedene Sozialgruppen.

### **Untersuchungsergebnisse**

Die Reihe der Unterschiede in *mündlichen* Nacherzählungen, die sich aus den verschiedenen Sprachsituationen ergeben, in denen Deutschschweizer und deutsche Kinder aufwachsen, ist dann besonders lang, wenn, wie in der Dissertation von Schmidlin, monolingual-diglossische Schweizer Kinder, die im Dialekt primärsozialisiert werden (der überwiegende Normalfall in der Deutschschweiz), mit monolingual-monoglossischen Kindern in Deutschland verglichen werden (d.h. mit Kindern, die – Selbstausagen und verschiedener Befragungen zufolge (107) - keine DialektsprecherInnen sind, die also im Standard primärsozialisiert werden). Zu den glossiespezifischen Unterschieden in den mündlichen Texten speziell von jüngeren Schweizer Kindern gehören: dialektale Zwischenbemerkungen und spezielle Wortsuchstrategien, mehr Wortfragmente, Satzabbrüche, weniger Gliederungssignale, monotonere Intonation, längere Sprech-

pausen und weniger Füllwörter. Hinzu kommt die Tendenz Schweizer Kinder zu hyperkorrektem Sprachgebrauch im Bereich der Klise oder der Amalgamierung von Präposition und Artikel, ein Verhalten, dass auch bei erwachsenen DeutschschweizerInnen beobachtbar ist, wenn sie Hochdeutsch sprechen (müssen).

Ganz anders verhält es sich aber offenbar mit den *schriftlichen* Nacherzählungen, die die Verfasserin analysiert hat: Bei den schriftlichen Texten zeigen sich insgesamt weniger diglossiespezifische Differenzen als bei den mündlichen. Diesen Hauptbefund kann Schmidlin nun noch beträchtlich differenzieren, in mehrfacher Hinsicht: Erstens erweist sich „nicht der Glossieeffekt selber, sondern die altersabhängige Entwicklung des Glossieeffekts (...) als eindeutig modalitätsabhängig“ (277). Das bedeutet z.B., dass die Werte der deutschschweizerischen und deutschen schriftlichen Erzählungen mit zunehmendem Alter der Kinder grösstenteils konvergieren, so dass – im Gegensatz zu den mündlichen Texten - nicht mehr von einer diglossiespezifischen Beeinträchtigung gesprochen werden kann. Zweitens zeigen sich die glossiespezifischen Unterschiede eher im lexikalischen als im textstrukturellen Bereich. Und drittens gibt es nicht nur „diglossiespezifische Erwerbsverzögerungen“ (eigentliche Nachteile der Deutschschweizer Kinder aufgrund ihrer dialektalen Primärsozialisierung, die sich z.B. in Form einer geringeren lexikalischen Varianz bei den mündlichen standardsprachlichen Erzählungen niederschlagen), sondern es kommt überraschenderweise auch zu „diglossiespezifischen Erwerbsbegünstigungen“: Schweizer Kinder verwenden u.a. schriftsprachspezifische Konnexionsmittel als deutsche Kinder, die ihrerseits häufiger den typisch mündlichen Konnektor „und dann“ einsetzen. Das Beispiel der Konnexion deutet darauf hin, dass sich das Modalitätsdifferenzbewusst-

sein der Schweizer Kinder früher herausbildet resp. dass die deutschen Kinder länger in der Mündlichkeit verhaftet bleiben, was mit einem je eigenen Verhältnis von Nähe und Distanz von mündlicher und schriftlicher Sprache für die Schweizer und für die deutschen Kinder in Verbindung gebracht werden kann (vgl. 278).

Insgesamt auf jeden Fall ein lesenswertes Buch mit einer Fülle von z.T. überraschenden Einzelbefunden, und überdies eines, von dem man sich wünscht, dass die Hauptresultate auch in die Diskussion um den Hochdeutscherwerb in der Schule einbezogen werden.

Thomas Studer  
Universität Freiburg / CH

**\* SCHADER, B. (2000): *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I*, Zürich, Orell Füssli.**



hf.– Knapp ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler in der Schweiz sind laut Statistik fremdsprachig, weshalb mehrsprachige Klassen heute eigentlich die Norm darstellen. Nicht die Norm ist es jedoch, Schule und Unterricht auf diese unbestrittene Realität zu beziehen. Schader versucht mit dem vorliegenden Handbuch, die Sprachenvielfalt in der Schule als Chance darzustellen, den problemorientierten und -fixierten Umgang mit dem Phänomen von mehrsprachigen Klassen zu überwinden und die Situation als kreative Herausforderung, Bereicherung und pädagogische Ver-

pflichtung zu sehen, die Ressourcen, neue Möglichkeiten und vielfältige Anlässe für zukunftsweisendes Miteinander- und Voneinanderlernen erschliesst.

Der erste Teil des insgesamt knapp 400 Seiten starken Buches (S. 18-106) ist den theoretischen Grundüberlegungen gewidmet. Lehrpersonen vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe I sollen mit diesem ‘Hintergründe’ genannten Theorieteil behutsam an den oben angesprochenen Paradigmenwechsel herangeführt werden. Neben dem Schwerpunkt ‘interkulturelle Öffnung des Unterrichts’ werden auch zwei Kapitel zur individuellen sprachlichen Förderung und zur sprachfördernden Gestaltung des gesamten Unterrichts geboten.

Der zweite Teil ist klar anwendungs- und umsetzungsorientiert. Er hilft, den Bogen von den theoretischen Erkenntnissen und Postulaten in die Schulpraxis zu schlagen. In 95 konkreten, anschaulich ausgearbeiteten Unterrichtsvorschlägen wird die produktive Nutzung von sprachlicher und kultureller Vielfalt illustriert. Die in neun Bereiche gegliederten Vorschläge reichen vom Kindergarten bis zur Oberstufe, manche sind mit je stufen-spezifisch variierten Anforderungen praktisch über die ganze Schulzeit durchführbar. Umfang- und aufwandmässig decken sie das ganze Spektrum von der kleinen Spielform bis zum mehrteiligen Projekt ab. Im Anschluss an die mehr sprachbezogenen Unterrichtsvorschläge folgt eine Reihe von Hinweisen und Bausteinen für die interkulturelle Öffnung klassischer Themen sowie auf den Einbezug einer interkulturellen Perspektive in den Fächern Mathematik, Zeichnen, Werken, Sport- und Bewegungsunterricht sowie Musik/Gesang. In den Text eingestreut sind viele Verweise auf weiterführende Lektüre oder auf Materialien.

**\* Duden – Die deutsche Rechtschreibung (2000). Hg. von der Dudenredaktion auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln, 22., völlig neu bearb. und erw. Auflage, Mannheim u.a., Dudenverlag (= Der Duden in 12 Bänden; Bd. 1).**



hf.– Mit dem Duden 2000 wird die neue Rechtschreibung für jeden noch leichter, denn optimale Benutzerfreundlichkeit stand – neben der inhaltlichen Aktualisierung –

bei der Neubearbeitung des Standardwerks ‘Duden – Die deutsche Rechtschreibung’ aus dem Mannheimer Verlag an erster Stelle. Der neue Duden enthält über 120 000 Stichwörter und weist einen um 224 auf 1152 Seiten gestiegenen Umfang auf. In besonderem Masse berücksichtigt er die jüngsten Veränderungen im deutschen Wortschatz: 5000 neue Wörter aus den verschiedensten Lebensbereichen sind für diese Neuaufgabe zusätzlich aufgenommen worden.

Um allen Benutzern das Nachschlagen und vor allem den Umstieg auf die neu geregelte Rechtschreibung noch einfacher zu machen, wurde das Layout des gesamten Innenteils wesentlich verbessert. Der Text ist moderner und übersichtlicher gestaltet worden. Das bewährte Konzept der erfolgreichen 21. Auflage, alle neuen Regeln, Schreibungen und Worttrennungen rot zu markieren, setzt auch die Neuaufgabe um.

Im Wörterverzeichnis stehen viele wichtige Stichwörter, auch Wortableitungen und Wortzusammensetzungen, am Zeilenanfang, während sie früher im fortlaufenden Text eingebunden waren. So lassen sich Wörter wie *Blauhelm*, *blaumachen* und *Blaustrumpf* schneller auffinden. Auch die

300 neuen farbig hervorgehobenen Infokästen zu Stichwörtern, deren Schreibung und korrekter Gebrauch besondere Schwierigkeiten bereiten, sorgen für Übersicht. Anhand von Beispielen aus der alltäglichen Sprachpraxis stellen sie ausführlich und übersichtlich dar, in welchen Zusammenhängen beispielsweise ein Adjektiv wie frei gross- oder klein-, getrennt oder zusammengeschrieben wird. Der Duden 2000 verzeichnet neben allen neuen auch alle herkömmlichen Schreib- und Trennweisen eines Wortes. Alle Trennmöglichkeiten eines Wortes erscheinen direkt im Stichworteintrag. So erhalten die Benutzerinnen und Benutzer an Ort und Stelle umfassende Informationen über den heutigen Stand der Rechtschreibung. Völlig überarbeitet und neu gestaltet wurde die einleitende Darstellung "Rechtschreibung und Zeichensetzung von A bis Z". Übersichtlich und verständlich stellt sie die neuen Regeln nach Themen wie "Bindestrich" oder "Zusammenschreibung" alphabetisch geordnet und auf der Basis des amtlichen Regelwerks vor. Die Regeln sind farbig unterlegt und werden von entsprechenden Beispielen veranschaulicht. Sie wurden gegenüber der Vorgängerauflage nach Möglichkeit noch verständlicher formuliert und optisch klarer gegliedert. Alle Veränderungen gegenüber den herkömmlichen Regeln erscheinen rot gedruckt. Alle zusätzlichen Hinweise, Erläuterungen und Empfehlungen der Dudenredaktion sind deutlich als solche gekennzeichnet. Jeder, der die amtlichen Regeln im Originaltext nachlesen möchte, findet diese im Anhang des Rechtschreibdudens.

**\*Duden – Die deutsche Rechtschreibung [CD-ROM] (2000). PC-Bibliothek Version 2.1 mit Plus-Paket, Mannheim, Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, ISBN 3-411-06706-3.**



hf.– Zeitgleich mit der Buchausgabe erschien die neue 22. Auflage des Standardwerks "Duden – Die deutsche Rechtschreibung" auch als aktuelle "PC-Bibliotheksversion 2.1" für PC und Mac. Sie ist seit August 00 für Fr. 33.90 im Handel erhältlich.

Inhaltlich entspricht die digitale Version des Duden 2000 der Buchausgabe. Mit über 120 000 Stichwörtern, davon mehr als 5000 Neueinträgen, bietet sie den zentralen und aktuellen Wortschatz des Deutschen. Der neue Duden auf CD-ROM verzeichnet alle neuen und alle herkömmlichen Schreib- und Trennweisen eines Wortes und informiert so umfassend über den aktuellen Stand der deutschen Rechtschreibung. Neu gegenüber der Vorgängerversion ist, dass neue und herkömmliche Schreibungen und Trennungen zusammen im jeweiligen Stichworteintrag erscheinen. Zur besseren Übersicht sind die neuen Schreib- und Trennweisen wieder rot hervorgehoben worden.

Auch die CD-ROM enthält 300 neue Infoartikel, die rechtschreiblich besonders schwierige Stichwörter ausführlich und anschaulich anhand von Beispielen darstellen und erläutern. Ein schwarzer Punkt in der Stichwortliste weist die Benutzerinnen und Benutzer auf einen solchen Artikel hin, der, einmal aufgerufen, im Artikelfenster gelb hinterlegt erscheint. Der elektronische Duden 2000 enthält das so genannte "Plus-Paket", das ihn noch leistungsfähiger macht. Der Programmablauf ist insgesamt

schneller, und dem Benutzer bieten sich erweiterte Suchfunktionen und damit verbunden neue Recherchemöglichkeiten, wie etwa die Suche nach Wortgruppen und Suchausdrücken, die mit Stellvertreterzeichen beginnen. Eine Stichwortsuche nach *\*phobie* beispielsweise führt zu allen Stichwörtern, die auf *-phobie* enden. Oder: Wer sich beispielsweise für regionale Ausdrücke aus dem schweizerischen Sprachraum interessiert, der nutzt die Phrasensuche im Volltext und gibt "bes. schweiz." ein. Das Programm zeigt ihm Ausdrücke wie *Apéro*, *Schnauz* oder *Zvieri* an. Der PC-Bibliotheks-Titel "Duden – Die deutsche Rechtschreibung" ist mit allen anderen Titeln der Reihe kombinierbar. Wichtige Textpassagen lassen sich mit einem virtuellen Leuchstift markieren und in einer separaten Ablage abspeichern, eigene Artikel und einzelne Wörterbucheinträge zu einem eigenen Rechtschreibwörterbuch zusammenstellen und mit neuen Schlagwörtern, Querverweisen und Kommentaren versehen.

## Die EDK versucht sich in umfassenden Empfehlungen

**Priorität für Frühenglisch spaltet aber die Schweiz: 13 Kantone dagegen, 12 dafür**

*Nel corso della sua riunione annuale a Montreux, la Conferenza svizzera dei direttori dei dipartimenti dell'educazione (CDPE) è tornata a chinarsi sulla questione delle lingue. La trattanda aveva evidentemente un significato fuori dell'ordinario, visto che erano passate poche settimane da quando E. Buschor, capo dell'educazione a Zurigo, rompendo gli accordi, aveva confermato pubblicamente la volontà di conferire la priorità all'inglese rispetto alle lingue nazionali. Ci si rammenterà che il fatto aveva provocato un vero e proprio fiume di parole in tutti i massmedia, un fiume che è tornato a spaccare la Svizzera in due. Tuttavia la spaccatura questa volta è assai anomala, in quanto ci sono accanto ai cantoni romandi e al Ticino diversi cantoni svizzeri tedeschi che non sono disposti a subire il dominio dell'inglese rinunciando di fatto ad un discorso culturale che osi andare oltre le esigenze economiche e il facile populismo delle preferenze. Sorprende relativamente che i cantoni deboli della Svizzera centrale si siano schierati accanto alla "grande" Zurigo. Le preoccupazioni economiche sembrano per loro avere chiaramente il sopravvento. La preoccupazione patriottica poi non sono certo più attuali. Fra questi cantoni c'è purtroppo anche Uri che, dopo aver introdotto l'italiano con un atto di coraggio, sostenuto dal Ticino, ha, ci si passi il termine fiorito,*

Die kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen in Europa und der Welt bleiben nicht ohne Auswirkungen auf die Sprachenpolitik der Schweiz mit ihren vier Landessprachen. Die Diskussion um eine kohärente Sprachenpolitik und die Erarbeitung von entsprechenden Lösungen in unserem Land muss folgende Rahmenbedingungen berücksichtigen:

- Die gute Beherrschung der ersten Landessprache, d.h. der Standardsprache, ist entscheidende Voraussetzung für die primäre Verständigung und ein wirksames Mittel bei der sozialen Integration und beim Ausbilden der kulturellen Identität. Besonders bedeutsam ist diese Anforderung in Sprachgebieten, in denen Dialekte als Umgangssprache der Bevölkerung vorherrschen.
- Die Kohärenz der Willensnation Schweiz, d. h. die Verständigung der Sprachgemeinschaften sowie der Bürgerinnen und Bürger untereinander, setzt qualifizierte Kenntnisse von mehr als einer Landessprache voraus. Englisch soll nicht zur „lingua franca“ unter der Bevölkerung in unserem Land werden.
- Die zunehmende Globalisierung und weltumspannende Kommunikation in Bildung, Wissenschaft und Wirtschaft verlangen andererseits aber auch ausreichende Englischkenntnisse.

**Daraus ergibt sich für den Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule der Schweiz das vierfache Ziel**

- die Sprachkompetenz in der ersten Landessprache, d.h. in der Standard-

sprache, vom Schulbeginn an konsequent zu fördern,

- ausreichende Kenntnisse einer zweiten Landessprache und ihrer Kultur,
- Kenntnisse in weiteren Landessprachen und
- ausreichende Kenntnisse des Englischen zu vermitteln.

Dabei ist die Mehrsprachigkeit der Schweiz vermehrt als Chance zu verstehen und konsequenter zu nutzen. Dies geschieht insbesondere durch eine entschiedene, gezielte Ausweitung der Austauschaktivitäten und -programme für Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrkräfte zwischen den Sprachregionen, was gleichzeitig auch die nationale Kohärenz und Verständigung in kultureller Hinsicht nachhaltig zu fördern vermag.

Weiter gilt es zu berücksichtigen, dass die internationale Mobilität und die Migrationen dazu geführt haben, dass in der Schweiz viele Personen eine Nicht-Landessprache als Erst- oder Zweitsprache sprechen. Der Unterricht in den Nicht-Landessprachen („Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur“) trägt dazu bei, das bestehende Potenzial der Mehrsprachigkeit zu entfalten.

Bei allen Neuerungen des Sprachenunterrichts in der obligatorischen Schule ist sowohl den Geboten der Schulkoordination als auch der Mobilität der Bevölkerung Rechnung zu tragen.

In diesem Sinne erlässt die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

- gestützt auf Art. 3, lit. a-d, des Konkordates über die Schulkoordi-

“calato le brache”, non rendendosi conto che una sua tradizione millenaria lo collega con la cultura italiana. Sembrano essere i segni del tempo, inesorabili... Che cosa succederà in futuro è difficile dirlo. Resta il fatto che in Parlamento sono pendenti due interpellanze (cf. *Babylonia 2/2000*), di cui una chiede esplicitamente l’inserimento nella Costituzione federale del principio della priorità di una lingua nazionale. Staremo a vedere. La CDPE, onore al merito, ha comunque cercato di dare al discorso linguistico l’ampiezza e la consistenza che gli spetta. Ne fanno stato le 19 proposte di raccomandazione che pubblichiamo a lato. Da queste proposte che ricalcano sostanzialmente quelle già contenute del cosiddetto “Gesamtsprachenkonzept” ci si può ancora attendere che diano un’anima alla politica linguistica svizzera. Però si sa, tutto dipende dalla volontà politica. Quante proposte sono già cadute nel vuoto negli ultimi anni...

Gianni Ghisla

---

### Einstiegsfremdsprache und zweite Fremdsprache

#### Rezeptiv

Grundansprüche: A2+

Erw. Ansprüche: B1+

#### Produktiv

Grundansprüche: A2

Erw. Ansprüche: B1

Zweite Landessprache: ergänzt durch kulturelle Ziele und Inhalte

---

nation vom 29. Oktober 1970

- nach Kenntnisnahme des Berichts „Gesamtsprachenkonzept“ vom 15. Juli 1998 und der Vernehmlassungsergebnisse zu diesem Bericht
- gestützt auf die Anschlussarbeiten der Arbeitsgruppe Gesamtsprachenkonzept (AGSK) und deren Vorschläge vom 26. Juni 2000 die folgenden Empfehlungen:

#### Zielsetzungen

1. Für den Unterricht sowohl der ersten Landessprache (Standardsprache) wie auch der Fremdsprachen sind verbindliche Lernziele vorzugeben, und zwar
  - für die erste Landessprache (Standardsprache) am Ende des neunten, sechsten und zweiten Schuljahres;
  - für die Fremdsprachen am Ende des neunten und sechsten Schuljahres.
2. Die Lernziele in der ersten Landessprache (Standardsprache) werden durch die EDK in Zusammenarbeit mit den Sprachregionen umschrieben. Anzustreben ist eine Beschreibung von Kompetenzniveaus nach dem Vorbild des europäischen Referenzrahmens.
3. a) Für die Umschreibung der Lernziele in den Fremdsprachen am Ende des neunten Schuljahres sind die folgenden Kompetenzniveaus des europäischen Referenzrahmens wegleitend; ergänzt werden sie durch kulturelle Ziele für die zweite Landessprache. (Siehe nebenstehende Tabelle )
 

b) Die Lernziele für die Fremdsprachen am Ende des sechsten Schuljahres werden durch die EDK in Zusammenarbeit mit den Sprachregionen umschrieben. Anzustreben ist eine Beschreibung von Kompetenzniveaus nach dem

Vorbild des europäischen Referenzrahmens.

c) Gleiches gilt für die Beschreibung von Lernzielen für weitere Landessprachen, die auf Sekundarstufe I angeboten werden.

4. Die schulisch und ausserschulisch erworbenen Sprachkenntnisse werden mit Hilfe des „Europäischen Sprachenportfolios“ dokumentiert.

#### Strukturen und Angebote

5. Ab dem ersten Schuljahr wird die Priorität des Sprachenunterrichts auf die Entwicklung der ersten Landessprache (Standardsprache) gelegt.
6. Empfehlung zur Reihenfolge der Fremdsprachen
  - Der Unterricht in der Einstiegsfremdsprache (zweite Landessprache) erfolgt ab dem dritten Schuljahr, jener in der zweiten Fremdsprache ab dem fünften Schuljahr. Von 13 Kantonen (BE, OW, FR, SO, BL, SG, GR, TI, VD, VS, NE, GE, JU) unterstützt.  
*Der besonderen Situation der zweisprachigen Kantone, des Kantons Graubünden sowie des Kantons Tessin ist dabei Rechnung zu tragen.*
  - Der Unterricht in der Einstiegsfremdsprache (zweite Landessprache oder Englisch) erfolgt ab dem dritten Schuljahr, jener in der zweiten Fremdsprache (Englisch oder zweite Landessprache) ab dem fünften Schuljahr. Die Kantone sorgen dafür, dass regional einheitliche Lösungen gefunden werden  
Von 12 Kantonen (ZH, LU, UR, SZ, NW, GL, ZG, SH, AR, AI, AG, TG) unterstützt.  
*Der besonderen Situation der zweisprachigen Kantone, des Kantons Graubünden sowie des Kantons Tessin ist dabei Rechnung zu tragen.*

7. Unterricht in weiteren Landessprachen wird auf der Sekundarstufe I angeboten.
8. Besondere didaktische Formen können den Spracherwerb unterstützen und vor dem Sprachenunterricht gemäss Empfehlung 6 einsetzen.
9. Nach Möglichkeiten wird der fakultative Zusatzunterricht in Migrationssprachen („Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur“) auf allen Stufen unterstützt und inhaltlich mit den Lehrplänen koordiniert.
10. Die Kantone werden angehalten, für neuzuziehende Kinder mit geeigneten Massnahmen den Anschluss an den Sprachenunterricht im neuen Wohnkanton zu ermöglichen.
11. Individuelle Dispensation vom Fremdsprachenunterricht soll in besonderen Fällen ausnahmsweise möglich sein.

### Qualität und Evaluation

12. Eine Qualitätssteigerung allen Sprachenunterrichts ist zu erreichen
  - durch die Vorgabe eines verbindlichen Sprachenkompetenzniveaus gemäss europäischem Referenzrahmen für die Lehrkräfte der verschiedenen Stufen,
  - durch kontinuierliche Weiterbildung der Lehrkräfte, eingeschlossen eine Verpflichtung zu periodischen Aufenthalten in anderen Sprachgebieten.
13. Eine Qualitätsverbesserung und Effizienzsteigerung des Sprachenunterrichts ist durch die Anwendung geeigneter didaktischer Formen zu erreichen, namentlich

durch eine integrierte Sprachendidaktik und durch eine gezielte Anwendung verschiedener Sprachlehr- und -lernformen, insbesondere durch Sachunterricht in einer Fremdsprache.

14. Der Unterricht in den Landessprachen ist durch vielfältige Austauschaktivitäten zu ergänzen.
15. Die mit diesen Empfehlungen intendierte Entwicklung des Sprachenunterrichts ist im Rahmen der EDK regelmässig und umfassend zu evaluieren
  - für die erste Landessprache (Standardsprache) auf sprachregionaler Ebene
  - für die Fremdsprachen auf schweizerischer Ebene.

### Reformkonzepte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

16. Die Reformkonzepte der Grundausbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte der obligatorischen Schule sind diesen Empfehlungen anzupassen.

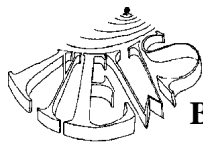
### Zeitraumen und Kontinuität

17. Damit die Mobilität der Schülerinnen und Schüler sowie der Bevölkerung nicht über zu lange Zeit erschwert wird, sind die Empfehlungen in allen Kantonen bis zum Jahre 2010 umzusetzen. Dabei ist ein zeitlich und inhaltlich koordiniertes Vorgehen in den EDK-Regionen anzustreben.
18. Die mit diesen Empfehlungen intendierte Entwicklung und Qualifizierung des Sprachenlernens sollte durch ein nationales Kompetenzzentrum unterstützt und begleitet werden. Dieses Kompetenzzentrum leistet die notwendige Grundlagen- und Entwick-

lungsarbeit im Hinblick auf die Umsetzung der Empfehlungen zum Sprachenunterricht und begleitet den Umsetzungsprozess. Es ist überdies verantwortlich für die kontinuierliche Evaluation des gesamten Sprachenunterrichts (gemäss Empfehlung 15). Die Evaluation erfolgt im Rahmen von klar definierten Schwerpunkten und im Rahmen eines vorgegebenen Zeitplans. Der Bund soll eingeladen werden, an der Schaffung und Führung dieses Zentrums mitzuwirken.

19. Die Kantone sorgen in ihrem Zuständigkeitsbereich dafür, dass die Kontinuität im Sprachenunterricht auf Sekundarstufe II sichergestellt werden kann und dass mindestens eine zweite Landessprache beim Übergang von der Sekundarstufe II zur Tertiärstufe promotionsrelevant ist. Sie wirken des weiteren darauf hin, dass Gleiches im Zuständigkeitsbereich des Bundes verwirklicht wird. Für den Sprachenunterricht auf Sekundarstufe II und als Grundlage für entsprechende Empfehlungen der EDK wird ein Konzept analog zum „Gesamtsprachenkonzept für die obligatorische Schulzeit“ erarbeitet.

Montreux, 3. November 2000



## Bloc Notes

Attualità linguistica - Actualités des langues - Sprachen aktuell

Jean-François De Pietro

Neuchâtel



### Le combat anglais vs langue nationale se poursuit...

Le débat portant sur le choix de la première langue “étrangère” (ou seconde?) enseignée à l’école a fait la une de nombreux journaux durant le troisième trimestre de cette année. Sans entrer dans le détail (*cf.* éditorial), rappelons-en quelques péripéties:

- 31 août: la CDIP/CH (EDK) décide de ne rien décider... Tout est reporté au 2 novembre, lors de la séance suivante.
- 14 septembre: Zurich décide tout de même, et seul... Ce sera l’anglais en premier, dès 2003. Levée de boucliers, surtout en Romandie où de nombreux commentateurs voient une dangereuse menace pour la “cohésion nationale”.
- 24 septembre: le journal *Le Matin* publie un sondage réalisé pour le compte de la SSR-SRG-Ideé suisse et du *Matin* et portant sur 1200 personnes des trois régions linguistiques. Une majorité des gens interrogés (55%) estiment que Zurich a raison d’introduire l’anglais en premier. Cependant, les Tessinois (53%) et, surtout, les Romands (65%) sont d’un avis contraire! En outre, 52% des sondés refusent qu’on privilégie l’anglais par rapport aux langues nationales (45% en Suisse alémanique). Enfin, seuls 14% des personnes interrogées voient dans l’introduction précoce de l’anglais un danger pour l’unité du pays...
- 3 octobre: le Conseil des Etats dépose une motion demandant que le Gouvernement soumette au parlement “un éventail de mesures visant à promouvoir la compréhension mutuelle et à encourager le rapprochement” entre les régions linguistiques du pays.
- 28 octobre: la Commission éducative du Conseil national soutient l’initiative parlementaire déposée en juin par D. Berberat — et sou-

nue alors par 65 députés — afin d’inscrire dans la Constitution que la première langue étrangère enseignée soit une des langues officielles de la Confédération.

- 31 octobre: le syndicat des enseignants entre dans le débat pour inciter la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l’Instruction publique à ne rien précipiter, à ne rien décider... Il s’agit en outre de ne pas mettre l’école au service de l’économie et de ne pas engager de telles réformes sans examiner leurs répercussions sur les plans d’études, sur la formation des enseignants, sur l’égalité des chances — sur leur réelle faisabilité.
- 2 novembre: la CDIP, par 13 voix contre 12, choisit la deuxième langue nationale... mais il ne s’agit là que d’une indication: une décision prise à une aussi faible majorité ne peut avoir force de recommandation et la discussion sera par conséquent reprise en juin prochain, après que des consultations auront été organisées avec les autorités fédérales et les enseignants. Bref, rien n’a été décidé. Mais il faut tout de même souligner que 18 autres recommandations — certaines de grande importance — ont été arrêtées, en particulier l’introduction d’une première langue étrangère dès la 3<sup>ème</sup> primaire et d’une deuxième dès la 5<sup>ème</sup>.



### Grisons: le français relégué? Non, les langues régionales revalorisées!

Le Grand Conseil du canton des Grisons a plébiscité par 79 voix contre 1 un nouveau concept linguistique pour l’école secondaire qui donne la priorité aux langues cantonales et à l’anglais. Ainsi, tous les élèves devront étudier et l’anglais et une seconde langue cantonale. Cette décision — qui tombe en même temps que les débats fédéraux à propos du choix de

La rubrique *Actualités linguistiques / Sprachen aktuell / Attualità delle lingue* est basée sur la lecture d’informations puisées ci et là, dans les quotidiens en particulier, elle vise à fournir de manière succincte quelques éléments des débats en cours sur les questions linguistiques.

Afin que cette rubrique soit nourrie de données de toutes provenances, vous êtes cordialement invité(e) à nous envoyer toute information qui vous paraît mériter d’être signalée. Merci d’avance de votre précieuse collaboration.

la première langue enseignée à l'école primaire et pourrait ainsi choquer les Romands — est tout à fait légitime et ne fait que renforcer la reconnaissance de ces autres langues “minoritaires” que sont, sur le plan cantonal, l'italien et le romanche!



### **L'échec fribourgeois**

Après une campagne très animée, la nouvelle loi scolaire fribourgeoise portant en particulier sur l'introduction généralisée d'une part d'enseignement bilingue dès les premières années d'école, combattue par référendum, a été rejetée par 582 voix d'écart. La participation a été forte (47%). Les districts alémaniques ont massivement soutenu le projet, Fribourg a dit oui du bout des lèvres et les districts francophones l'ont rejeté. On notera encore qu'à l'exception de Promasens, les communes qui sont déjà engagées dans des expériences ont toutes dit oui! Ce vote négatif est un échec pour la classe politique qui avait été presque unanime à soutenir le projet du gouvernement. C'est surtout un frein pour le développement de l'enseignement bilingue en Suisse, montrant que les résistances restent importantes.



### **L'enseignement bilingue à Fribourg (le retour...)**

Craignant que le rejet de la loi n'empêche désormais toute évolution et toute expérimentation, deux députés préconisent, au moyen d'une interpellation, de permettre aux communes de mener des expériences.



### **Jura et Bâle-Campagne développent une forme originale d'échanges**

Les deux cantons du Jura et de Bâle-Campagne ont signé une con-

vention afin de proposer à leurs élèves une “dixième année linguistique” délocalisée: les jeunes Alémaniques iraient chaque jour étudier en région francophone, dans une classe de 9ème, tandis que les jeunes Romands se rendraient en région germanophone. Ce projet démarrera en 2001.



### **Berne: évaluation positive d'un projet pilote d'enseignement bilingue**

93 élèves de 1ère et 2ème années de la commune de Boujean suivent depuis une année un programme d'immersion partielle (4 heures hebdomadaires), en français pour les classes germanophones et en allemand et dialecte pour les classes francophones. Un premier bilan établi par le groupe d'étude chargé d'assurer le suivi vient d'être rendu public. Les tests effectués sont tout à fait probants pour ce qui concerne la compréhension, surtout pour les élèves alémaniques, un peu moins pour les élèves francophones, en raison vraisemblablement du double apprentissage qu'ils doivent effectuer.

Il est intéressant également de voir que les élèves d'autres origines linguistiques obtiennent eux aussi de bons résultats — meilleurs que ceux de leurs camarades francophones —, ce qui montre qu'ils ont développé à travers le bilinguisme familial une structure d'esprit qui leur permet de s'adapter plus facilement à d'autres langues. Cette observation va ainsi à l'encontre d'une certaine opinion commune qui voudrait que l'enseignement bilingue défavoriserait encore ces élèves!



### **Vers un institut fédéral du multilinguisme?**

Un projet de loi fédérale “sur la compréhension”, fondé sur le nouvel article constitutionnel sur les lan-

gues, a fait l'objet d'une première présentation publique lors d'une réunion organisée à Berne par la Maison latine. Ce projet de loi, qui s'est fait longtemps attendre, propose diverses mesures pour encourager le multilinguisme, les échanges intercantonaux d'enseignants, l'intégration linguistique des ressortissants étrangers. Elle prône en outre la création d'une “institution de promotion du multilinguisme pour ce qui est des langues nationales”, financée par la Confédération et les cantons, qui aurait pour mission de sensibiliser l'opinion publique aux questions linguistiques, de gérer un centre de documentation et de soutenir la recherche sur le plurilinguisme.

## Vorschau 2000 - Programmazione 2000

4/2000 20001 l'année internationale des langues  
1/2001 Miscellanea didattica  
2/2001 Deutsch.ch - Sprache, Literatur und Kultur in der Schweiz

### Autori di questo numero

**Jean-François de Pietro**, IRDP, Fbg de l'Hôpital, 2000 Neuchâtel ([jean-francois.depietro@irdp.unine.ch](mailto:jean-francois.depietro@irdp.unine.ch))

**Peter Klee**, Kohlhalden 38, 9042 Speicher ([pklee@access.chpklee@access.ch](mailto:pklee@access.chpklee@access.ch))

**Anne Leopold-Mudrack**, Dorf 6, 1717 St. Ursen ([sleopold@freesurf.ch](mailto:sleopold@freesurf.ch))

**Christine Le Pape Racine**, Oetwilerstr. 34, 8115 Hüttikon  
([paperace@swissonline.ch](mailto:paperace@swissonline.ch))

**Mathias Marschall**, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève, 9, Route de Drize, 1227 Carouge

**Maddalena Martini**, via Montallegro 36/2, I-16145 Genova

**Martin Müller**, Sensestrasse 6c, 1700 Fribourg ([clac.clac@bluewin.ch](mailto:clac.clac@bluewin.ch))

**Michel Nicolet**, rue du Manège 19, 2300 La Chaux-de-Fonds

**Claudio Nodari**, Haldenbachstr. 34, 8006 Zürich

**Itziar Plazaola Giger**, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève, 9, Route de Drize, 1227 Carouge

**Francesca Roncoroni**, Abteilung für angewandte Linguistik, Inst. für Sprachwissenschaft Unitobler Langgassstrasse 49, 3000 Bern 9

**Jean Rüdiger-Harper**, Gallusstrasse 32, 9000 St. Gallen

**Mireille Venturelli** (Bellinzona) ([mireilleventurelli@bluewin.ch](mailto:mireilleventurelli@bluewin.ch))

**Rudolf Walther**, Zeltweg 7, 3123 Belp

**Hans Weber**, Kreuzenstr. 36, 4500 Solothurn

**Lukas Wertenschlag**, 1749-Middes ([clac.clac@bluewin.ch](mailto:clac.clac@bluewin.ch))

### Immagini

Qualche immagine dalla grande storia del libro, a partire dai manoscritti.

### Homepage:<http://babylonia.romsem.unibas.ch>

La sintesi degli articoli è reperibile sul sito internet.

### Manoscritti

I manoscritti sono da inviare alla redazione su dischetto senza formattazioni con una copia stampata corredata delle indicazioni per il layout. Aggiungere alcune righe di presentazione biografica.

Esempio per i riferimenti bibliografici nel testo: (Rossi, 1989: 88)

Esempio per la bibliografia:

HOLEC, Henry (1987): *The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn?*, in: WENDEB, A. / RUBIN, J.: *Learner Strategies in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, p. x-x.

VAN LIER, L.: *The use of L1 in L2 classes*, in: *Babylonia* 2/1995, p. 37-43.

### Babylonia per scopi didattici

Babylonia può essere richiesto per l'utilizzazione nell'insegnamento al costo di fr. 10.- più spese di spedizione, fino ad un massimo di 15 copie, e fino ad esaurimento.

*Si ringrazia il Dipartimento Istruzione e Cultura del Canton Ticino*

## Impressum

### Editore

**Fondazione Lingue e Culture**  
CP 120, CH-6949 COMANO

### Redazione

**Gianni Ghisla**, Via Vescampo  
6949 Comano (coordinazione)

**Jean-François de Pietro**, Rue du Nord 149  
2300 La Chaux-de-Fonds (attualità linguistiche)

**Urs Dudli**, Via Pratocarasso 30 e  
6500 Bellinzona

**Christoph Flügel**, Via ai Prati 4  
6503 Bellinzona (recensioni in italiano - Ti)

**Giovanni Mascetti**, Via Pedotti 1  
6500 Bellinzona (Il racconto)

**Mireille Venturelli**, Scalinata ad Artore 4a  
6500 Bellinzona (antenna esigenze insegnanti)

**Hanspeter von Flüe-Fleck**, Steinackerstr. 17  
3184 Wännwil (recensioni in tedesco)

**Werner Carigiet**, 7164 Dardin  
(collaboratore di redazione per il romancio)

**Thérèse Jeanneret**, rue Matile 22  
2000 Neuchâtel (coll. recensioni in francese)

**Silvia Serena**, Via Paravicini 28  
I-21100 Varese (collaboratrice per l'Italia)

**Edith Soldati**, Hauptstrasse 22  
4204 Himmelried

Segretaria di redazione:

**Mari Mascetti**, Via Pedotti 1  
6500 Bellinzona

### Organo d'informazione di:

- **LEDAFIDS** (Lettori e Lektorinnen  
Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)
- **Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des  
mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz**

### Indirizzo

**Babylonia**, CP 120, CH-6949 COMANO

Tel./Fax 0041/91/941 48 65

e-mail: [babylonia@iaa.ti-edu.ch](mailto:babylonia@iaa.ti-edu.ch)

Homepage: <http://babylonia.romsem.unibas.ch>

PCC 69-40263-5

### Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

### Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 3/2000:

1100 copie.

Abbonamento annuale: fr. 48.- più costi di  
spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 16.-.

L'abbonamento non disdetto entro un mese  
prima della fine dell'anno si rinnova  
automaticamente.

### Tipografia

La Buona Stampa, Via Fola, CH-6963

Pregassona • e-mail: [info@labuonastampa.ch](mailto:info@labuonastampa.ch)

### Inserzioni

Kretz AG - Verlag und Annoncen,  
General Wille-Str. 147, CH-8706 Feldmeilen  
Tel. 0041/1/9237656 Fax 0041/1/9237657